

Supervision par objectifs

Réjeanne Tremblay

Volume 1, Number 2-3, Fall 1975

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900013ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900013ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Tremblay, R. (1975). Supervision par objectifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 1(2-3), 139-167. <https://doi.org/10.7202/900013ar>

Supervision par objectifs

Réjeanne Tremblay *

INTRODUCTION

Si nous admettons avec Melvin W. Barnes¹ que, par-delà les changements d'idéologies, d'organisations matérielles, de structures administratives et académiques, de théories, de méthodes et de techniques pédagogiques, « en éducation, les hommes font la différence », nous admettons conséquemment que dans la formation des maîtres, la qualité ne peut s'établir qu'en fonction des formateurs, des futurs enseignants et des élèves des écoles.

Ceci ne veut nullement signifier que l'on plaide pour une formation artisanale, que l'on rejette les résultats de la refonte du système scolaire, les apports nouveaux des sciences de l'éducation. Non. Nous voulons tout simplement affirmer l'urgence, entre autres urgences, d'une formation pratique et effective des futurs enseignants, l'obligation qui en découle alors et, surtout, de reconsidérer les conditions de réalisation du stage d'enseignement pratique, de repenser cette activité primordiale en fonction des stagiaires, de comprendre et faciliter le rôle du maître-associé.

En reconnaissant qu'en formation des maîtres, comme en toute éducation d'ailleurs, les hommes font la différence, nous nous situons au niveau crucial où le formateur et le futur enseignant sont mis en cause, avec leurs valeurs, leurs aptitudes, leurs habiletés, leurs attitudes, leur mentalité, leur savoir. C'est le niveau où le progrès ne se commande plus à coup de politiques, de règles administratives. Et, qui plus est, pour autant que l'on soit tenté d'améliorer la qualité de la formation des maîtres, en commençant par répondre aux besoins différenciés des individus, et dans la mesure où ces besoins s'inscrivent sous l'étiquette « formation pratique », on ne peut plus résoudre le problème des stages par des formules universelles figées une fois pour toute.

La seule issue possible, la seule chance de succès réside dans le consentement à supporter le stage dans sa mouvante et complexe réalité et dans l'action concertée de tel maître-associé avec tel stagiaire dans telle classe concrète.

L'expérience *Supervision par objectifs* est née de cette conviction.

* Tremblay, Réjeanne : professeur, Université du Québec à Chicoutimi.

1. CE QUE C'EST

Supervision par objectifs est un projet expérimental du type recherche-action. Toute sa nouveauté réside dans la présence assidue des maîtres-associés (enseignants du secondaire) à l'Université pendant un semestre, à raison de trois heures par semaine. Compte tenu de certains avantages financiers, encore bien minimes, autorisés par l'Université du Québec à Chicoutimi, compte tenu de la reconnaissance officielle de ces quarante-cinq heures (trois crédits) d'activités, d'échanges et d'apprentissages pédagogiques, dans le cheminement personnalisé d'un programme universitaire, ces enseignants du secondaire, ces maîtres, associés à l'Université, prêtent leur concours tant aux professeurs de l'Université qu'aux futurs enseignants, mettent leur expérience à leur service et acceptent qu'on les initie à des systèmes d'analyse de l'acte d'enseigner (dont sont munis les stagiaires) et à cette supervision des stages par objectifs, dont les procédés sont basés sur les travaux de Morris Cogan² et sur les données encore plus récentes de Bruce McNeil³ et Robert Goldhammer⁴. Bien avant les stages proprement dits dans les écoles, les maîtres-associés prennent véritablement les stagiaires en charge. Par les rencontres-discussion, par l'apprentissage de systèmes d'analyse de l'enseignement, par la préparation concertée de plans d'enseignement, par la pratique de la conférence de supervision, par le laboratoire de supervision par objectifs, maîtres-associés et stagiaires apprennent vite que le stage ainsi préparé s'enracine dans un diagnostic du stagiaire par lui-même.

Le projet relève de la Direction des stages (Formation des maîtres), du décanat du premier cycle de l'Université du Québec à Chicoutimi. Il s'insère dans le milieu régional, par la participation d'enseignants des écoles publiques et privées. Il requiert la collaboration des didacticiens, des psycho-pédagogues, de divers collègues de l'Université du Québec à Chicoutimi. L'équipe responsable, comprenant le directeur du Service des stages et trois professeurs du département des Sciences de l'Éducation⁵, assume l'enseignement, la recherche, l'encadrement des maîtres-associés et des stagiaires, la coordination des activités et leur contrôle. Le Directeur des stages est, de plus, seul responsable des relations entre l'Université du Québec à Chicoutimi et les commissions scolaires, les écoles, les syndicats, entre l'équipe et les différentes instances de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Le projet suppose la science des comportements pédagogiques. Or, celle-ci en est encore à ses premiers pas. Elle est d'autant plus délicate à constituer qu'elle se trouve inévitablement confrontée à la question : « Qu'est-ce qu'un bon enseignant ? Qu'est-ce qu'un maître compétent ? » C'est le problème de l'efficacité de l'enseignement. Bien naïf celui qui prétend actuellement y trouver une solution adéquate. La définition d'un maître efficace est variable et relative. Elle est tributaire d'un jugement de valeur d'une philosophie de l'éducation et conditionnée par l'idée qu'un groupe donné se fait de l'enseignant et de l'enseignement. Nous n'écartons pas cette difficulté. Au contraire. Pour nous, elle est déterminante d'une action à long terme. Mais le quotidien nous réclame. C'est ici et maintenant que nous travaillons à la formation des maîtres.

Donc, dès le point de départ, nous sommes convaincus que la mesure rigoureuse de l'efficacité de l'enseignement est illusoire, d'abord parce qu'elle nécessite la mesure simultanée de plusieurs dizaines de variables et ensuite, parce qu'elle est assujettie à beaucoup de subjectivité et d'affectivité. Une simplification s'impose. Certes, une situation pédagogique réelle demeure complexe. Le modèle de B.-J. Biddle (tableau 1) l'illustre. Cette réalité, le stagiaire doit la vivre. Nous n'y pouvons rien. Cependant, maîtres-associés et formateurs peuvent faire en sorte qu'il apprenne à dominer cette réalité, en lui faisant toucher du doigt que somme toute, l'enseignant est un preneur-de-décisions, de

Tableau I

SITUATION PÉDAGOGIQUE						
	1. Équipement matériel					
	2. Incidences sociales					
3. Formation reçue	4. Qualités de l'enseignant	5. Comportement de l'enseignant	6. Conséquences immédiates	7. Conséquences à long terme		
a) Formation pédagogique	a) Savoir-faire	a) Traits de comportement	a) Apprentissage d'un concept, d'une habileté, d'une habitude par les élèves	a) Progrès et adaptation des élèves		
b) Formation sociale	b) Motivation	b) Réactions à l'environnement	b) Apprentissage traduit dans un comportement	b) Rénovation pédagogique		
c) Situation sociale	c) Manières d'être	c) Ses démarches, ses décisions, en fonction du processus d'apprentissage des élèves, du curriculum		c) Développement de la profession		
	d) Connaissances					

Modèle à 7 variables pour l'étude de l'acte d'enseigner⁹.
 Les variables 4, 5, 6, sont particulièrement touchées par « Supervision par objectifs ».

ces décisions pédagogiques, préméditées ou spontanées, de plus en plus pertinentes, face à telle ou telle variable d'une situation pédagogique. Trois concepts sont ici fondamentaux :

1.1. Enseigner, c'est créer des conditions qui facilitent un apprentissage ⁶.

1.2. L'enseignement est « tout ce qui se passe en classe », c'est la création plus ou moins réussie des conditions facilitant un apprentissage, la prise et l'exécution de décisions relatives à l'apprentissage, supposent que les différentes dimensions de la situation pédagogique sont saisies, intégrées et interprétées dans une interaction maître-élèves illustrée ainsi par B.O. Smith ⁷ :

$$|| P_m \rightarrow D_m \rightarrow R_m || \rightarrow P_é \rightarrow D_é \rightarrow R_é || \rightarrow \dots\dots\dots$$

P = perception

D = diagnostic

R = réaction

m = enseignant

é = élèves

1.3. L'apprentissage est une modification du comportement observable au terme d'un cycle où le concept joue un rôle médiateur fondamental ⁸.

Au début du cycle, il y a perception de la réalité, de cette perception naissent les concepts qui sont à l'origine des décisions qui, elles, déterminent l'action, le comportement. L'action produit des effets sur l'apprenti. Ce « feedback » constitue un nouvel objet de perception et le cycle recommence. C'est le cycle cybernétique de Woodruff, pour qui les variables affectives sont intimement reliées aux variables cognitives.

2. CARACTÉRISTIQUES

Dans *Supervision par objectifs*, d'une part, l'enseignant c'est le stagiaire, devenu responsable de tout ce qui se passe en classe, preneur de la ou des décision(s) qui facilite(nt) l'apprentissage des élèves. Le stagiaire est aussi l'apprenti. Il apprend à enseigner et à mesurer, à évaluer, à ajuster son acte d'enseigner. Chaque objectif de supervision est justement pour lui un objectif comportemental d'apprentissage. D'autre part, l'enseignant c'est le maître-associé, notamment désigné pour faciliter au stagiaire l'apprentissage de l'acte d'enseigner. Il apprend lui aussi, finalement, à superviser.

En bref, une situation pédagogique dans toute sa complexité. Dans cette situation, une variable isolée, objet du comportement du stagiaire qui apprend à enseigner et avec qui, normalement, des élèves apprennent, objet de l'observation du maître-associé. Dans cette action de *Supervision par objectifs*,

trois pôles :
 l'élève ;
 le stagiaire ;
 le maître-associé.

trois dispositions : concertation et collaboration ;
objectivité de la mesure ;
respect de la personnalité.

trois effets : mise en valeur de la fonction du maître-associé ;
(entre autres) apprentissage conscient chez l'élève, chez le stagiaire ;
aide donnée à chacun pour connaître et apprécier la valeur
de son acte.

Une performance à réaliser est identifiée, et chez l'élève et chez le stagiaire et chez le maître-associé. Ainsi, à un agir craintif, on substitue une acquisition délibérée d'un savoir, propre à chaque niveau donné ; à des observations massives, non localisées, vagues et puériles, on substitue l'observation concertée et précise d'un point pertinent, élément essentiel et signifiant d'une situation pédagogique à dominer ; à un touche-à-tout, on substitue la quête d'une efficacité certaine, la quête d'une compétence comprise et voulue.

Pour cela, *Supervision par objectifs* se caractérise par l'emploi de trois outils :

- le plan d'enseignement (une leçon) ;
- la conférence de supervision ;
- le laboratoire-clinique.

2.1. *Plan d'enseignement*

L'acte d'enseigner est une performance compliquée. En aucun cas, il n'est une énigme. Une habileté réelle se conquiert si l'on s'accroche à des principes de base. L'expérience s'accumulant, la compréhension de tout ce que comporte un principe augmente ; l'habileté à combiner les principes pour les appliquer à n'importe quelle situation augmente et croît également. Planifier une leçon, pour nous, c'est réfléchir sur cinq éléments, cinq principes fondamentaux : l'objectif à atteindre, les activités d'apprentissage, les démarches d'enseignement, le matériel requis, les moyens d'apprécier, de vérifier si l'apprentissage a eu lieu. (Tableau II).

2.1.1. *Objectif*

Selon Woodruff¹¹, dans son sens le plus complet l'enseignement vise au changement du comportement. Pour cette raison, il est utile de penser qu'un plan d'enseignement se construit en fonction d'un comportement terminal, en rapport avec le résultat désiré. C'est l'objectif de la leçon (colonne 1, tableau II). Évidemment, les objectifs comportementaux varient en grandeur et en complexité. Certains sont très simples et spécifiques, largement réfléchis dans la forme, comme ceux qui répondent aux critères du conditionnement classique. D'autres rencontrent les critères du conditionnement opérant. D'autres sont complexes et requièrent un apprentissage conceptuel plus vaste. Ce qui compte pour Woodruff, c'est l'énoncé de l'objectif en termes du comportement et son concept. La pratique courante est de tirer les concepts du contenu

à enseigner. Ainsi la priorité est donnée à l'information verbale plutôt qu'au comportement. Ce qui vaut mieux, selon Woodruff, c'est qu'à partir du concept, le contenu nécessaire à sa formation adéquate soit souligné. Autrement dit, le concept est énoncé et ensuite le comportement terminal, la matière de ce comportement, les situations d'environnement, le niveau de complexité de la performance sont précisés.

La définition de base du concept (concept de processus, de structure, de qualité), sa signification dans le comportement (le concept est cause et effet du comportement) et dans l'apprentissage, la taxonomie séquentielle des objectifs conceptuels, la distinction entre concept, habileté, habitude, les objectifs selon R.F. Meager (1971), selon Richard Burns (1973), selon Robert M. Gagné (1974), tous ces points sont d'import-

Tableau II

OBJECTIF	PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES	DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT (MAÎTRE)	MATÉRIEL	CONTRÔLE
a) Énoncé de ce qu'on veut faire apprendre ↓ - concept ? - habileté ? - habitude ? ↓ b) Énoncé du comportement terminal : - qui ? - quoi ? - sur quoi ? - dans quelles conditions ? - niveau de complexité ?	a) Quels points d'ancrage existent dans la structure cognitive des élèves ? (capacités préalables) b) comment rejoindre le processus d'apprentissage des élèves ?	a) Quelle activité l'enseignant doit-il choisir ? b) Quelle séquence verbale ? c) Quelle interaction ? d) Quel procédé logique employer = - l'énoncé de fait ? - l'explication ? - la justification ? e) Démarche d'enseignement réceptif ou par découverte ? f) Quelle variation de stimuli ? g) Questions exploratoires ou de fait ? h) Utilisation d'exemples ? Stratégie d'enseignement : acte d'apprendre, etc.	De quoi l'enseignant a-t-il besoin ?	Oral ? Écrit ? Comment ? Quand ? Où ? Sur quoi précisément ?
Les cinq points d'un plan d'enseignement (unité d'apprentissage) ¹⁰				

tance capitale dans la préparation des maîtres-associés et des stagiaires, dans le cadre du projet « *Supervision par objectifs* ». Mais toutefois, c'est déborder notre propos actuel que d'en parler plus longuement ici.

2.1.2. *Processus d'apprentissage*

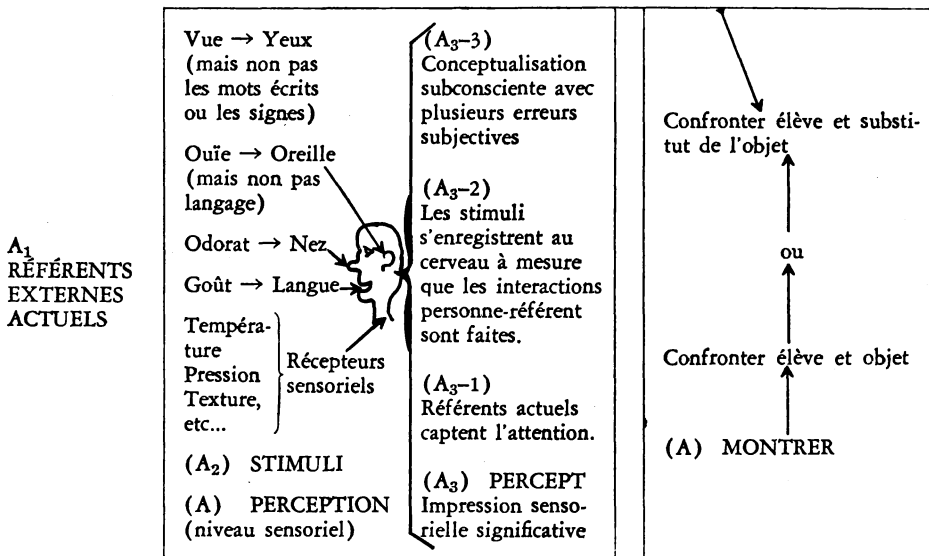
La deuxième colonne du plan d'enseignement (tableau II) indique un processus d'apprentissage des élèves étroitement relié aux démarches d'enseignement de l'enseignant (colonne 3). Le plan indique comment les éléments du « référent » sont présentés pour le bénéfice de l'apprentissage, ou rappelés ; comment ils sont conceptualisés ; comment est utilisé, appliqué, le concept nouvellement formé ; comment le raffiner par l'interprétation des conséquences de l'acte posé, conséquences reliées à sa signification et à sa valeur. C'est le processus même de la théorie cybernétique de l'apprentissage de Woodruff (tableau III). À cette étape, la préparation du plan d'enseignement requiert que l'on calcule un juste équilibre entre l'*input* référentiel et la discussion interprétative, en fonction de la préparation des élèves. Quatre possibilités peuvent se présenter. En premier lieu, l'apprentissage doit commencer au niveau perceptuel et s'appuyer sur ce niveau pour produire l'identification et la différenciation uniquement. En second lieu, l'apprentissage doit commencer au niveau perceptuel et se mouvoir jusqu'au niveau d'organisation, au moyen de la discussion. En troisième lieu, l'apprentissage doit commencer au niveau organisationnel, utilisant les perceptions et les sous-concepts déjà présents chez les élèves. En quatrième lieu, l'apprentissage peut aller et venir entre les deux niveaux, quand de nouvelles perceptions sont requises pour supporter ou suggérer l'organisation des idées. Comme on le voit, la préparation d'un plan d'enseignement exige encore des décisions de la part de l'enseignant-stagiaire... Le plan, en son tout, en chacune de ses cinq colonnes, en un élément même à l'intérieur de chaque colonne, offre un champ illimité d'objectifs de supervision, qui, un à un, sont situés dans un processus, une démarche raisonnée. On sait pourquoi on le choisit, comment on tente de le réaliser ; on est conscient qu'il faut qu'on l'atteigne, pour son perfectionnement personnel.

2.1.3. *Démarches d'enseignement*

La troisième colonne du plan d'enseignement (tableau II) indique les démarches d'enseignement de l'enseignant étroitement reliées au processus d'apprentissage des élèves (colonne 2). Préparer un plan d'enseignement, c'est indiquer les stratégies d'enseignement, les différentes activités pédagogiques à organiser, les procédés, les moyens, les patrons verbaux ou gestuels à utiliser pour stimuler l'acquisition de « significations », aux niveaux appropriés, par les élèves. Les niveaux de signification sont ceux que l'on retrouve dans le tableau III, du côté gauche. Puisque les élèves doivent expérimenter ces niveaux de signification, dans le processus de formation de tous concepts, habiletés, habitudes, les stratégies, manœuvres, démarches d'enseignement correspondantes (tableau III, de côté droit) sont des plus importantes. Les travaux de

Tableau III

	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT
DÉDUCTION Niveau →	3. Évaluation et solution de problèmes — Test et hypothèse 2. Synthèse — Nouvelles combinaisons 1. Analyse — Décomposition (D) ANALYSE ET CRÉATION	(D) GUIDER LA PENSÉE CRÉATRICE Les étudiants identifient un problème à solutionner ou une idée à exprimer d'une façon originale. Le maître l'aide à utiliser des critères de validité et de qualité.
INDUCTION Niveau →	(C) APPLICATION : niveau d'application par les concepts ; niveau de pratique pour les habiletés	(C) APPLIQUER L'étudiant, sous la direction du maître essaie et met en pratique les nouveaux concepts acquis.
	Mémorisation des symboles. 4. Abstraction : Identification des attributs — critères, qui caractérisent tel objet en particulier. 3. Généralisation : Identification de la structure de l'objet ou du sujet. Ressemblance ou différences. 2. Intégration : Identification de la fonction de l'objet ou du sujet. Relations avec d'autres. 1. Différenciation — Reconnaissance : Formation d'un concept précis, organisé, ayant sa terminologie. Rappel + revue + élaboration.	Le maître aide l'étudiant à mémoriser symboles et données.
INDUCTION Niveau →	(B) CONCEPTUALISATION	Maître et élève se rappellent les référents, les ré-examinent, interprètent les données, les réajustent aux expériences antérieures et organisent un concept. (B) DISCUTER



Activités d'apprentissage et activités d'enseignement ¹².
 Principes de base — colonnes 2 et 3 du plan d'enseignement.

B.-O. Smith ¹³, d'A. Bellack & Alii ¹⁴, de N. Flanders ¹⁵, de B.R. Joyce ¹⁶, de Ch. Golloway ¹⁷ fournissent des stratégies d'enseignement scientifiquement éprouvées avec, pour chacune, en son objet propre, un système pour l'analyse, en vue d'une auto-évaluation, d'une auto-amélioration. Dans chaque système, chaque catégorie (événement observé) peut être un objectif de supervision, pourvu qu'au préalable maître-associé et stagiaire soient familiarisés avec ce système. Le projet « *Supervision par objectifs* », nous l'avons déjà mentionné, se caractérise par l'apprentissage de ces systèmes d'analyse de l'acte d'enseigner tout autant que par l'apprentissage de la supervision. Ceux-là sont une partie constituante de celle-ci, étant donné qu'ils étudient l'un ou l'autre des aspects particuliers du phénomène complexe de l'enseignement, qu'ils incarnent, chacun à sa façon, la réalité d'une classe. Il n'est pas dans notre propos, une fois de plus, d'expliquer ici ces systèmes. Cependant, nous croyons bon d'insérer quelques synthèses, propres à illustrer que l'on trouve vraiment, dans ces systèmes d'analyse de l'acte d'enseigner, des objectifs de supervision en même temps que des moyens de les coder.

D'abord, synthèse du système de Bellack (tableau IV). Bellack accorde une attention particulière à la dimension cognitive de l'enseignement, en étudiant le comportement verbal et de l'enseignant et de l'élève.

Ensuite, synthèse du système de Flanders (tableau V). Flanders met l'accent sur la dimension affective de l'enseignement. Il voit la chose comme un groupe où peut s'exercer l'autorité de l'enseignant au profit ou au détriment de la liberté des élèves. Il étudie le comportement verbal de l'enseignant, en interaction avec les élèves.

Tableau V

PAROLES DU MAÎTRE	INFLUENCE INDIRECTE	1. <i>Accepte les sentiments</i> : accepte et clarifie les sentiments des élèves, d'une façon non menaçante. Les sentiments peuvent être positifs ou négatifs. La prédiction ou le rappel de sentiments appartiennent à cette catégorie. Parole qui manifeste que le maître comprend ce que l'élève ressent. 2. <i>Louange ou encouragement</i> : louange ou encourage l'action ou le comportement de l'élève. Cette catégorie comprend aussi les blagues qui diminuent la tension, mais non aux dépens d'un autre individu ; les signes approuvateurs de la tête, les « hum ! hum ! », et les expressions telles que : « ça, continue ». Renforcement. 3. <i>Accepte ou utilise les idées de l'élève</i> : clarifie, utilise ou développe les idées émises par l'élève. Lorsque l'enseignant introduit une plus large part de ses idées, passer à la catégorie 5. Le maître écoute l'élève, prend acte d'une intervention d'un élève. 4. <i>Pose des questions</i> : demande une question relative au contenu de la leçon ou à la procédure, avec l'intention d'obtenir une réponse de l'élève. Provoque réflexion, participation.
	INFLUENCE DIRECTE	5. <i>Expose</i> : donne des faits ou des opinions relatifs au contenu de la leçon ou à la procédure ; exprime ses propres idées, pose des questions purement rhétoriques, informe, lit, explique. 6. <i>Donne des directives</i> : commandements ou ordres donnés avec l'intention que l'élève s'y soumette (sans critique). 7. <i>Justifie l'autorité ou critique</i> : énoncés qui visent à changer un comportement de l'élève, d'inacceptable qu'il est à acceptable ; faire des remontrances ; dire pourquoi l'enseignant fait ce qu'il fait ; référence extrême à soi-même ; une critique de l'étudiant par le maître ou une justification du maître par le maître.
PAROLES DE L'ÉLÈVE		8. <i>Discours de l'élève : réponse</i> : intervention des élèves en réponse à l'enseignant qui engage le dialogue ou demande une réponse à l'élève. 9. <i>Discours de l'élève : Initiative</i> : intervention spontanée des élèves. Si l'enseignant donne la parole à un élève, l'observateur doit décider si l'élève avait ou non demandé la parole. L'élève prend l'initiative, il aborde une idée ou un propos non introduits par le maître.
SILENCE OU CONFUSION		10. <i>Silence ou confusion</i> : pauses, courtes périodes de silence et périodes de confusion durant lesquelles l'observateur ne peut saisir la communication.
Catégories pour l'analyse de l'interaction (Flanders). Traduction tirée de : <i>Analyse de l'enseignement</i>, Dussault, G. & Coll. Presses de l'U.Q., 1973 — p. 84.		

Enfin, synthèse du système de Ch. Galloway (tableau VI). Galloway étudie le comportement non-verbal de l'enseignant. Son échelle d'observation comprend sept catégories, échelonnées sur un continuum allant des comportements qui encouragent le plus la communication aux comportements qui restreignent le plus la communication. Chaque catégorie peut être définie comme un ensemble d'expressions faciale, corporelle ou sonore.

Tableau VI

LES SEPT CATÉGORIES DE CALLOWAY	
1. <i>Support</i> :	approbation, cordialité, sourire, encouragement, joie manifeste.
2. <i>Aide</i> :	compréhension, compassion, acceptation, geste de secours.
3. <i>Attention</i> :	intérêt, attention à ce que dit ou manifeste l'élève dans ses attitudes — signification par expression ou geste que l'élève peut continuer à parler — regard attentif.
4. <i>Pro forma</i> : (neutre)	rien n'encourage ni ne coupe la communication.
5. <i>Inattention</i> :	manque d'intérêt, esprit ailleurs, pas le souci de ce qui se passe en classe, ignorance de ce que dit ou fait l'élève.
6. <i>Froidueur & impatience</i>	non acceptation des sentiments de l'élève, tension, ignorance de ses besoins, aucun secours.
7. <i>Désapprobation</i> :	insatisfaction, agressivité, mécontentement, colère, dépit, hostilité, découragement.
Échelle d'observation du comportement non-verbal de l'enseignant.	

2.1.4. Matériel

Quatrième colonne du plan d'enseignement (tableau II). Elle indique le matériel didactique dont l'enseignant a besoin comme « référent », pour concrétiser la démonstration, l'explication, pour illustrer un événement, situer un fait et même pour provoquer le rappel. Elle désigne parfois « l'input » d'un matériel symbolique :

- vocabulaire relié au concept ;
- signe non-verbal ;
- stratégie symbolique requise ;
- donnée essentielle à la communication des idées en rapport avec le concept étudié et son utilisation dans la prise de décision ;
- exercices de pratique.

Le contenu de cette colonne ne peut s'élaborer qu'en fonction du contenu des quatre autres.

2.1.5. *Contrôle*

Cinquième colonne du plan d'enseignement (tableau II). Elle indique qu'en préparant une leçon, l'enseignant, logiquement, doit prévoir, pour n'importe quelle acquisition de concept, l'utilisation que l'élève en fait, dans un comportement terminal, observable et mesurable, les ajustements et modifications à poser pour former et affiner le concept. C'est dans le contenu de la colonne 5 que la colonne 1 trouve son aboutissement.

Le stagiaire enseigne. Son enseignement est supervisé. Dès l'instant où observé et observateur s'engagent dans le processus de la supervision par objectifs, le plan d'enseignement est d'une valeur incommensurable. Il couvre toute situation pédagogique. Avec ce qu'il est, avec tels élèves en état d'apprendre et posant l'acte d'apprendre, dans tel environnement de contrainte ou de facilité, avec tel équipement de matériel didactique, afin d'obtenir : progrès, motivation, adaptation, initiative, créativité, autonomie de ses élèves, l'enseignant décide de ses démarches d'enseignement : imposition, facilitation, participation, organisation de telle ou telle activité d'apprentissage (équipes, modules, travail individualisé, etc.), contrôle, communication écrite. Autant de variables de l'étude de l'acte d'enseigner. Autant de variables susceptibles de devenir des objectifs de supervision. C'est parce que par lui-même, tel qu'il est constitué, le plan d'enseignement est un instrument éprouvé d'auto-évaluation, d'économie des efforts, de cohérence, de cheminement naturel de l'esprit humain, qu'il est l'instrument de base idéal de la supervision par objectifs. Spécifiquement, cette supervision aide le stagiaire à « vivre le plan d'enseignement », par le moyen de la conférence de supervision. (Tableau VII).

2.2. *Conférence de supervision*

Elle est un processus formé de cinq composantes : la pré-observation, l'observation, l'analyse et la stratégie, la post-conférence et l'analyse de la confiance¹⁸.

2.2.1. *Pré-observation*

L'enseignant et le superviseur se rencontrent afin de déterminer le comportement terminal à observer chez les élèves, avec la médiation de quel(s) concept(s). Ils préparent le plan d'enseignement. Après avoir identifié contraintes et possibilités (milieu, environnement, élèves, enseignants), ils décident de l'objectif de la supervision, de la technique à utiliser (ou pas) pour recueillir les données, s'il s'agit d'une observation directe, puis alors du « comment » consigner et mesurer les résultats. Cette pré-observation a ceci de précieux qu'elle éloigne l'arbitraire, le subjectivisme capricieux et étroit. L'objectif d'apprentissage des élèves, l'objectif de performance d'enseignement du stagiaire, le « comment » se fera l'observation par le maître-associé, sont fixés

Tableau VII

PLAN D'ENSEIGNEMENT				
OBJECTIFS	PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT	MATÉRIEL	CONTRÔLE
a) Concept : relation : pression-volume, dans les gaz. Énoncé : le volume est inversement proportionnel à la pression. b) Objectif comportemental : l'élève devra déterminer approximativement la valeur du volume de N₂, à mesure qu'il augmente la pression sur le piston de l'appareil à pression.	RAPPEL trouver des points d'ancrage dans la struct. cog. des élèves : a) ballon gonflé b) billes du billard c) hypothèse : modèle ⁴	Par : SOL-REP-REA-REA-REP... SOL-REP... .. + habileté dans expérience refaite ; → ⁴ Verbaliser : STR/x/DEF/ / y/	REFÉRENT : a) pompe à bicyclette reliée à un baromètre. b) vase cylindrique muni d'un piston et relié à un instrument de mesure, vase contenant de l'N₂.	Décris les changements qui se produisent quand un gaz, occupant un volume donné, est soumis aux conditions suivantes : a) on le comprime à température constante ; b) on comprime un volume de 24 litres d'azote à une pression de 1A, jusqu'à ce qu'il occupe un volume de 8 litres.
	A) PERCEPTION: exp.-réfèrent en a) MAT. ¹ A₁: réfèrent; A₂: stimuli; A₃: percept	Faire l'expérience de a) MAT. ↓		
	B) CONCEPTUALISATION : a) différenciation : ce phénomène du MAT. des précédents : <i>ballon; billard</i>	Par : SOL-REP-REA-REA... ↓		
	b) intégration : relation aux phénomènes précédents ; similitudes, traits communs ↓	Par : SOL-REP-REA-REA... En quoi ? ressemble-t-il ? Pourquoi le ballon se gonflait-il ? (aug. p) Qu'arrivait-il à V. ? Qu'advient-il de P. dans a) MAT. ? Qu'arrivait-il à V. ? Pourquoi ? Hypothèse: modèle: ⁴ STR/x/EXP/ ↓		
	c) généralisation : traits identifiés... s'appliquent à tous les phénomènes du genre a) MAT. ↓	Augmentation de P. et de V. quand espace disponible ; dans cas contraire, particules se rapprochent : SOL/REP/JUS/ (P. plus grande ; V. plus petit) ↓		
	d) abstraction: critères-attributs propres au ph. a) MAT. identifiés clairement. ↓	STR/x/DEF/: relation P/V ou V/P dans les gaz : donc, on conclut : en diminuant le volume de moitié, on double la pression (réciproque). ↓		
	e) mémorisation : ↓	Le volume est inversement proportionnel à la pression. ↓		
	C) DÉCISION : choix, prise-de-conscience en vue de l'expérience b) MAT. ↓	M. exp. b) MAT. ↓		
	D) ACTION : en diff. ateliers : labo : par élèves : exp. b) MAT. Verbalisation, mémorisation, rapport écrit. ↓	Mise en route des ateliers : Mat. PRO. PER. TAC., etc. Assistance et aide. Attention au <i>feedback</i>. ↓		
	RELATION : PV — VP dans + — + —	les deux sens.		

1. 2. 3. Woodruff : Processus d'Apprentissage & Démarches d'Enseignement. Voir tableau III.

4. Les gaz sont formés de particules qui, « en bondissant les unes sur les autres », ont la propriété d'occuper le plus d'espace possible.

d'avance, et la rencontre qui préside à cette détermination est faite assez longtemps avant l'observation en supervision.

Il vaut mieux centrer les efforts sur quelques comportements spécifiques plutôt que sur des habiletés globales. L'inquiétude est moindre. Le progrès est identifié plus clairement. Le transfert se fait facilement.

2.2.2. *Observation*

Pendant la période d'observation, le superviseur recueille les données sur le comportement de l'enseignant au moyen de notes écrites, ou de cotes selon les différents systèmes d'analyse étudiés, ou par l'intermédiaire d'appareils, e.g. bande vidéo ou audio. On concentrera la collection des données uniquement sur les aspects du comportement de l'enseignant qui auront été déterminés antérieurement par lui-même, de concert avec son superviseur. Pendant que le superviseur se concentre sur les comportements du maître durant la période d'observation, celui-ci donne sa leçon selon le plan préparé. Enseignant et superviseur assurent non seulement l'apprentissage et la maîtrise d'un objectif d'enseignement, mais aussi l'apprentissage — modification de comportement chez les élèves.

2.2.3. *Analyse et stratégie*

Le superviseur analyse les données recueillies sur les comportements de l'enseignant afin de déterminer si les objectifs ont été atteints. Cette analyse se fait en fonction :

- des critères caractéristiques de l'objectif de supervision ;
- du plan d'enseignement ;
- des variables : environnement, élèves, enseignant ;
- des caractéristiques personnelles du stagiaire ;
- de ses problèmes, de ses intérêts.

Une matrice d'analyse d'interaction, ou encore d'autres instruments peuvent être utilisés pour résumer, canaliser, ramasser le tout, face à l'objectif de supervision, pour procurer « feedback » et amélioration, ajustement, raffinement du concept de l'objectif. C'est le moment des questions qui ne reçoivent pas toujours une réponse adéquate, tant il est vrai que rien ne peut être définitif, en supervision de stage, encore moins.

2.2.4. *Post-conférence*

Le but primordial de l'enseignant ici est de prendre une part active à l'analyse de son propre enseignement et de fixer les buts d'une autre leçon. L'enseignant et le superviseur discutent du degré de performance atteint. Ensemble, ils déterminent des stratégies nouvelles reliées à la réalisation de l'objectif ou confirment les unes et les autres. Ensemble, ils préconisent tel changement de comportement d'enseignement, telle amélioration ou abstention.

2.2.5. *Analyse de la conférence*

Pour que les deux participants progressent, l'analyse de la conférence doit se faire. Le superviseur démontre l'habileté à s'analyser au moyen des questions qu'il se pose pour voir comment la supervision fonctionne. Est-ce que le cycle de la supervision conduit au progrès de l'enseignement chez le stagiaire et de l'apprentissage chez les

Tableau VIII

ADAPTATION DU SYSTÈME D'ANALYSE DE L'INTERACTION
DE N. FLANDERS

		SYSTÈME POUR ANALYSER LA CONFÉRENCE DE SUPERVISION ANALYSE DE L'INTERACTION
SUPERVISEUR PARLE	INFLUENCE INDIRECTE	1 <i>ACCEPTE LES SENTIMENTS DU STAGIAIRE :</i> a) en reflétant b) en acceptant c) en clarifiant d) en rassurant
		2 <i>LOUANGE / RENFORCE :</i> en faisant un a) compliment général sans critique b) compliment général avec critique c) compliment spécifique sans critique d) compliment spécifique avec critique e) en approuvant
		3 <i>ACCEPTE / UTILISE LES IDÉES DU STAGIAIRE</i> a) en reflétant b) en acceptant c) en clarifiant
		4 <i>POSE DES QUESTIONS DE TYPE :</i> a) rappel factuel b) description c) perception d) justification de comportement e) évaluation de l'enseignement / apprentissage — spécifique — général f) inférence (déduction) g) interprétation h) analyse
	INFLUENCE DIRECTE	5 <i>DONNE DES INFORMATIONS / DES OPINIONS DE TYPE :</i> a) <i>feedback</i> descriptif b) <i>feedback</i> déductif c) <i>feedback</i> d'évaluation d) suggestion basée sur l'expérience e) suggestion basée sur la théorie f) aide relative au comportement
		6 <i>DONNE DES DIRECTIVES :</i> a) relatives à la performance b) relative au L.U.D. c) relatives aux habiletés
		7 <i>CRITIQUE :</i> a) en désapprouvant sans critère b) en désapprouvant avec critère c) en désapprouvant d'autorité

STAGIAIRE PARLE	8	<i>RÉPONSES DU STAGIAIRE</i> (convergentes) qui : a) dit : oui, non, d'accord b) est d'accord avec le superviseur c) décrit sa performance d) fait un rappel factuel e) est indifférent
	9	<i>RÉPONSES DU STAGIAIRE</i> (divergentes) qui : a) décrit de façon déductive b) donne des raisons analytiques son comportement pour justifier son comportement c) donne des raisons subjectives pour justifier son comportement (rationalisation)
	10	<i>SILENCE ET CONFUSION</i> : a) observation sans commentaire b) silence pendant une discussion
Les chiffres n'indiquent aucune échelle de valeur. Chaque chiffre est une classification ; il désigne une sorte particulière de communication. Chaque chiffre résulte d'une identification... non d'un jugement de position sur une échelle.		

élèves ? Est-ce que le stagiaire atteint ses buts dans l'amélioration de son acte d'enseigner ?

La communication des résultats de l'analyse de la conférence donne à l'enseignant et au maître-associé l'occasion d'évaluer les procédés de supervision. La réaction de l'enseignant donne aussi une bonne idée des procédés de supervision qui sont les plus efficaces. Cette efficacité est obtenue si l'enseignant-stagiaire apprend par exemple à développer une technique de son propre comportement d'enseignant, à établir ses propres objectifs de supervision, à placer le *focus* de son apprentissage sur l'amélioration de lui-même plutôt que sur les changements imposés de l'extérieur, à comprendre la relation entre sa performance d'enseignant et le comportement du maître-associé, entre ses objectifs personnels et les objectifs d'apprentissage de ses élèves.

Au maître-associé, en quête d'amélioration continue de son comportement de superviseur, nous suggérons l'usage du système d'analyse de l'interaction de N. Flanders, appliqué à la supervision (tableau VIII). En laboratoire, l'analyse de la conférence se fait avec un professeur de l'Université, membre de l'équipe, qui assiste à la séance d'analyse de l'enseignement : maître-associé — stagiaire, qui, par conséquent, a visionné la leçon. Il joue, dans cet entraînement, auprès du maître-associé, le même rôle que ce maître-associé joue auprès du stagiaire : il aide, il présente un « miroir », fait trouver le ou les problème(s), la ou les solution(s), essayant de réaliser les conditions d'une rencontre authentique : la congruence, l'empathie, le désir de construire. Seul, l'objectif change.

Voici donc la description schématique de la conférence de supervision, instrument-clé de la supervision par objectifs. Son déroulement, on l'a remarqué, s'effectue en privilégiant les conséquences de l'enseignement du stagiaire, en termes de gain pour les

élèves, les conséquences de la supervision du maître-associé en termes de gain pour le stagiaire-enseignant, les conséquences de la conférence elle-même en termes de recherche d'efficacité et de respect mutuel.

Reste à parler du laboratoire-clinique, dans lequel s'articulent et le plan d'enseignement et la conférence de supervision.

2.3 *Laboratoire*

Avec quinze étudiants, futurs enseignants, terminant la scolarité du baccalauréat d'enseignement secondaire, soit en chimie, en biologie, soit en lettres françaises, en histoire, en géographie, et en sciences religieuses et quinze enseignants du niveau secondaire, spécialistes en ces mêmes disciplines, nous avons donc vécu, du moins partiellement, une expérience de *Supervision par objectifs*, de septembre 1974 à janvier 1975. Là-dessus, trois semaines furent consacrées au laboratoire-clinique proprement dit.

Six locaux furent aménagés. Quatre unités magnétoscopiques, réquisitionnées. Nos exigences en infra-structure technique furent réduites au minimum. Dans chaque local, un professeur, membre de l'équipe, était responsable. Pour chaque unité, un technicien.

Nous avons constitué quinze dyades, chacune comprenant le maître-associé et le futur enseignant désigné, pour effectuer en janvier, avec les élèves du premier, un stage de six semaines. Une rotation était prévue pendant les trois semaines et pendant les trois heures d'une séance de laboratoire.

Le temps nous était compté. La méthode du micro-enseignement nous a été précieuse. Elle offrait, en effet, un cadre et une procédure pour l'essai que nous voulions concrétiser en laboratoire, le moins artificiellement possible : un cadre grâce auquel les facteurs complexes intervenant dans une situation pédagogique normale se trouvent simplifiés ; une procédure qui renforce le « feedback » : restitution à l'enseignant-stagiaire d'une image objective de son comportement pédagogique et point de départ d'une auto-correction. La leçon-*focus* se vit donc réduite en durée et en contenu, et au lieu de 30 élèves, ce fut à un groupe de 6 élèves du secondaire que l'enseignant-stagiaire enseigna. Enseignement réel, bien que donné dans une situation « construite », concentration sur un objectif bien délimité, possibilité, grâce au « feedback » fourni sur le champ, d'une traduction immédiate en un comportement nouveau, ajusté, amendé, corrigé ou renforcé.

Le tableau IX présente l'organisation matérielle d'un laboratoire d'entraînement à la *Supervision par objectifs*, pour séance de trois heures. Quant au contenu, à sa substance, le titre de chaque colonne l'indique.

3. *LE SUPERVISEUR COMPÉTENT*

En somme, en cet automne 1975, notre but, et peut-être le seul, en invitant à l'Université du Québec à Chicoutimi quinze enseignants du secondaire à s'initier à cette

Tableau IX
ENTRAÎNEMENT À LA SUPERVISION PAR OBJECTIFS

PRÉ-OBSERVATION	OBSERVATION	ANALYSE+POST-CONFÉRENCE	ANALYSE-CONFÉRENCE	MISE AU POINT PAR STAGIAIRE	2ième OBSERVATION	2ième ANALYSE
LOCAL 1	LOCAL 2	Local 3	LOCAL 4	LOCAL 5	LOCAL 6	LOCAL 7
Unité-technicien	Unité-technicien	Unité-technicien			Unité-technicien	Unité-technicien
10 minutes	5 minutes	15 minutes	10 minutes	10 minutes	5 minutes	15 minutes
M. Ass. + stag.	Prof. Un. 5 élèves sec.	Prof. Un.	Prof. Un.		Prof. Un.	M. Ass. + stag.
19.00h. : Dyade 1 Dyade 2 Dyade 3 Dyade 4 Dyade 5 } Groupe A	19.00h. : Dyade 6 Dyade 7 Dyade 8 Dyade 9 Dyade 10 } Groupe B	19.00 h. : Dyade 11 Dyade 12 Dyade 13 Dyade 14 Dyade 15 } Groupe C				
	19.25 h. : Dyade 1 Groupe B Enregistrement + film					
	19.40 h. : Dyade 2 Groupe C etc...	19.40 h. : Dyade Groupe B Professeur Un. : observateur X Visionnement + analyse				

Tableau IX (suite)
ENTRAÎNEMENT À LA SUPERVISION PAR OBJECTIFS

PRÉ-OBSERVATION	OBSERVATION	ANALYSE+POST-CONFÉRENCE	ANALYSE-CONFÉRENCE	MISE AU POINT PAR STAGIAIRE	2ième OBSERVATION	2ième ANALYSE
LOCAL 1	LOCAL 2	LOCAL 3	LOCAL 4	LOCAL 5	LOCAL 6	LOCAL 7
	20.00 h. : Dyade 3 Groupe B etc...	20.00 h. : Dyade 2 Groupe C Professeur Un. : observateur Y etc...	20.00 h. : Maitre-Ass. 1 + Prof. Un. X (analyse-conf.)	20.00 h. : Stagiaire 1 seul		
	20.20 h. : Dyade 4 Groupe C etc...	20.20 h. : Dyade 3 Groupe B Observateur X etc...	20.20 h. : M.-Ass. 2 + Prof. Un. Y	20.20 h. : Stagiaire 2	20.20 h. : Dyade 1 2ième enregis- trement	
	20.40 h. : Dyade 5 Groupe B etc...	20.40 h. : Dyade 4 Groupe C Observateur Y etc...	20.40 h. : M.-Ass. 3 + Observateur X	20.40 h. : Stagiaire 3	20.40 h. : Dyade 2 etc...	20.40 h. : Dyade 1 (seule)
	21.00 h. :	21 h. : Dyade 5 Groupe B Observateur X	21.00 h. : M.-Ass. 4 + Observateur Y	21.00 h. : Stagiaire 4	21.00 h. : Dyade 3 etc...	21.00 h. : Dyade 2 (seule)
	21.20 h. :	21.20 h. :	21.20 h. : Dyade 5 + Observateur X	21.20 h. : Stagiaire 5	21.20 h. : Dyade 4	21.20 h. : Dyade 3
	21.40 h. :	21.40 h. :	21.40 h. :	21.40 h. :	21.40 h. : Dyade 5	21.40 h. : Dyade 4
	22.00 h. :	22.00 h. :	22.00 h. :	22.00 h. :	22.00 h. :	22.00 h. : Dyade 5

supervision par objectifs, c'était de les gagner, eux. Nous estimons l'avoir atteint pour une bonne partie. Non pas que nous ayons réalisé quelque expertise que ce soit, mais parce que nous avons entamé le processus. Les mentalités changent (tableaux X-A, -B, -C, -D).

La finalité traditionnelle de la formation des futurs enseignants repose sur une conception de la fonction magistrale qui sert de représentation modèle. Les moyens : cours théoriques d'un côté, stages pratiques de l'autre, vont de soi, i.e. culture générale, spécialisation dans la ou les discipline(s) à enseigner, pratique-pédagogique par observation des travers des leçons-modèles et par le moyen des leçons d'essai.

Les données actuelles des milieux scolaires s'articulent mal dans ce monde de formation. De plus en plus aussi, on incrimine la formation des enseignants. Le grief que « tout ce qui s'y fait est absolument étranger à la réalité d'une classe » n'est pas le moindre. Ni utile, ni efficace, ni adapté ! Rien que cela ! On n'y enseigne pas à enseigner...

C'est vrai qu'enseigner ne se réduit pas à un point de fait que l'on communique par le truchement d'un exposé ou d'une longue démonstration au tableau noir. Enseigner, c'est complexe : il y a là, on le sait, tout un réseau touffu de relations émotionnelles, intellectuelles et pratiques qui ne peuvent être étudiées que dans une situation vivante et naturelle.

Nous avons voulu tenter un essai de pratique collée à une réalité. N'avons-nous pas réussi à faire venir à l'Université, dans le seul but d'une préparation à une supervision d'enseignement de futurs enseignants, quinze professeurs du secondaire ? C'est un acquis précieux. Et l'on peut proclamer maintenant que « tout ce qui se passe en classe au secondaire » *est entré* à l'Université !

Ensemble, nous avons reconsidéré la réalisation d'un stage, repensé cette activité primordiale en fonction du stagiaire et de l'enseignant qui le reçoit dans sa classe. Là comme ailleurs, les « hommes font la différence »... Il reste beaucoup à faire.

Nous ne faisons que commencer à inventorier les originalités, les possibilités de la supervision par objectifs, sauvegardant l'apprentissage significatif et des élèves, et des stagiaires, chacun en son domaine respectif, sauvegardant l'apprentissage du maître-associé en quête de compétence dans la supervision (Tableaux X-A, -B, -C, -D).

Nous n'avons pas voulu, cette année, intégrer, dans le processus, la fonction de superviseur du maître-associé, professeur-spécialiste de l'Université.

De plus, bien des questions nous hantent ; celles de :

- la liste d'objectifs à constituer ?
- les objectifs relatifs à des types d'activités d'enseignement ?
- les objectifs relatifs aux dimensions de l'acte d'enseigner ?
- les objectifs relatifs à l'acte d'enseigner dérivé de théories d'apprentissage ?

Tableau X — A

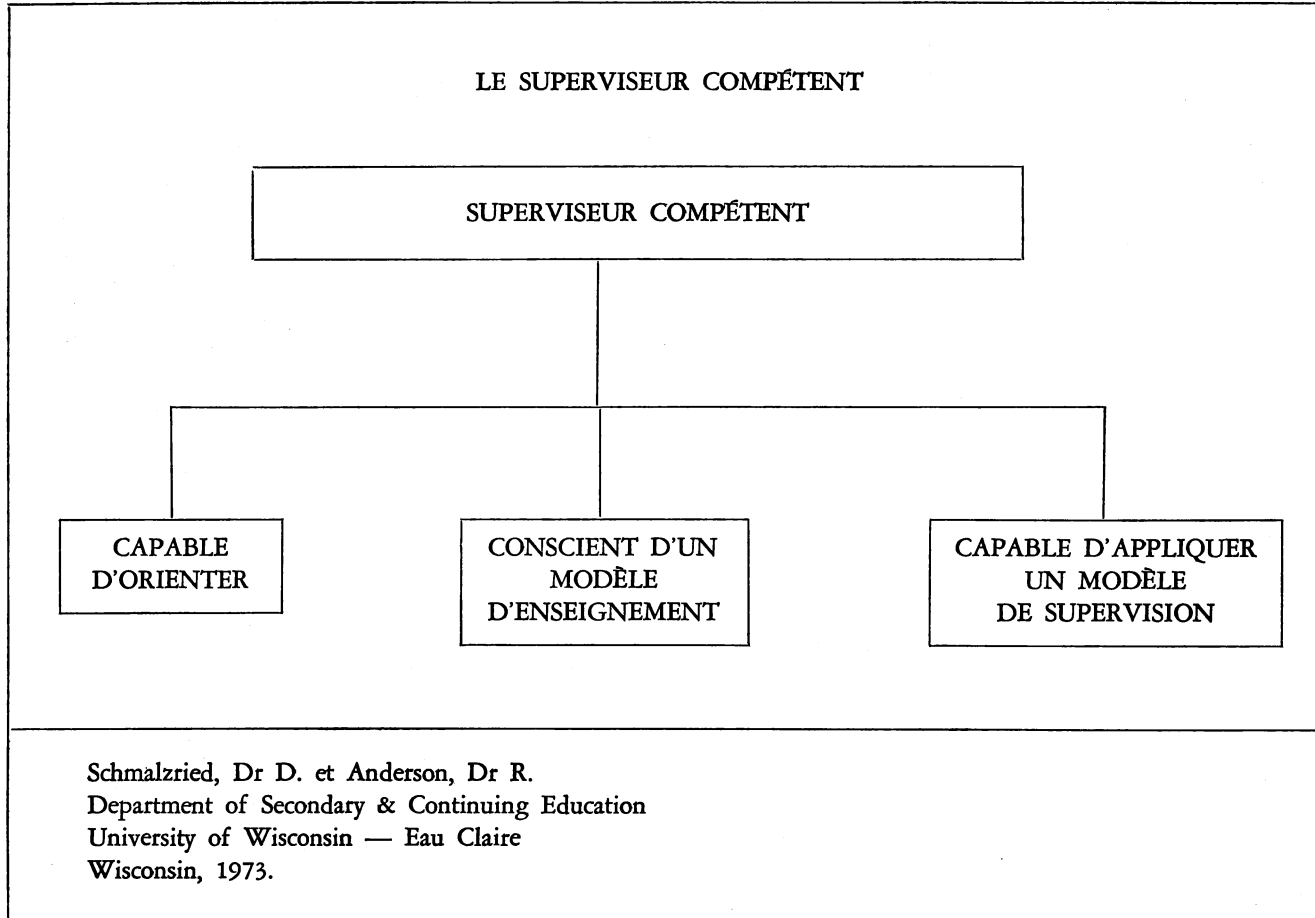


Tableau X — B

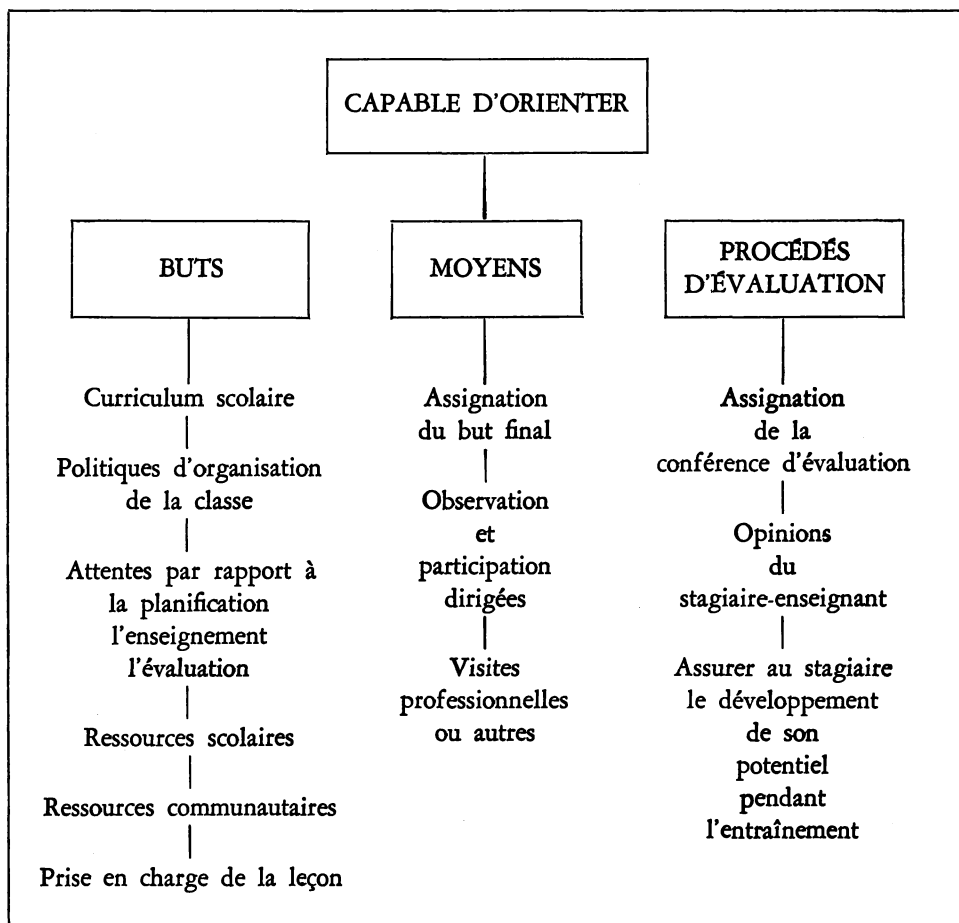


Tableau X — C

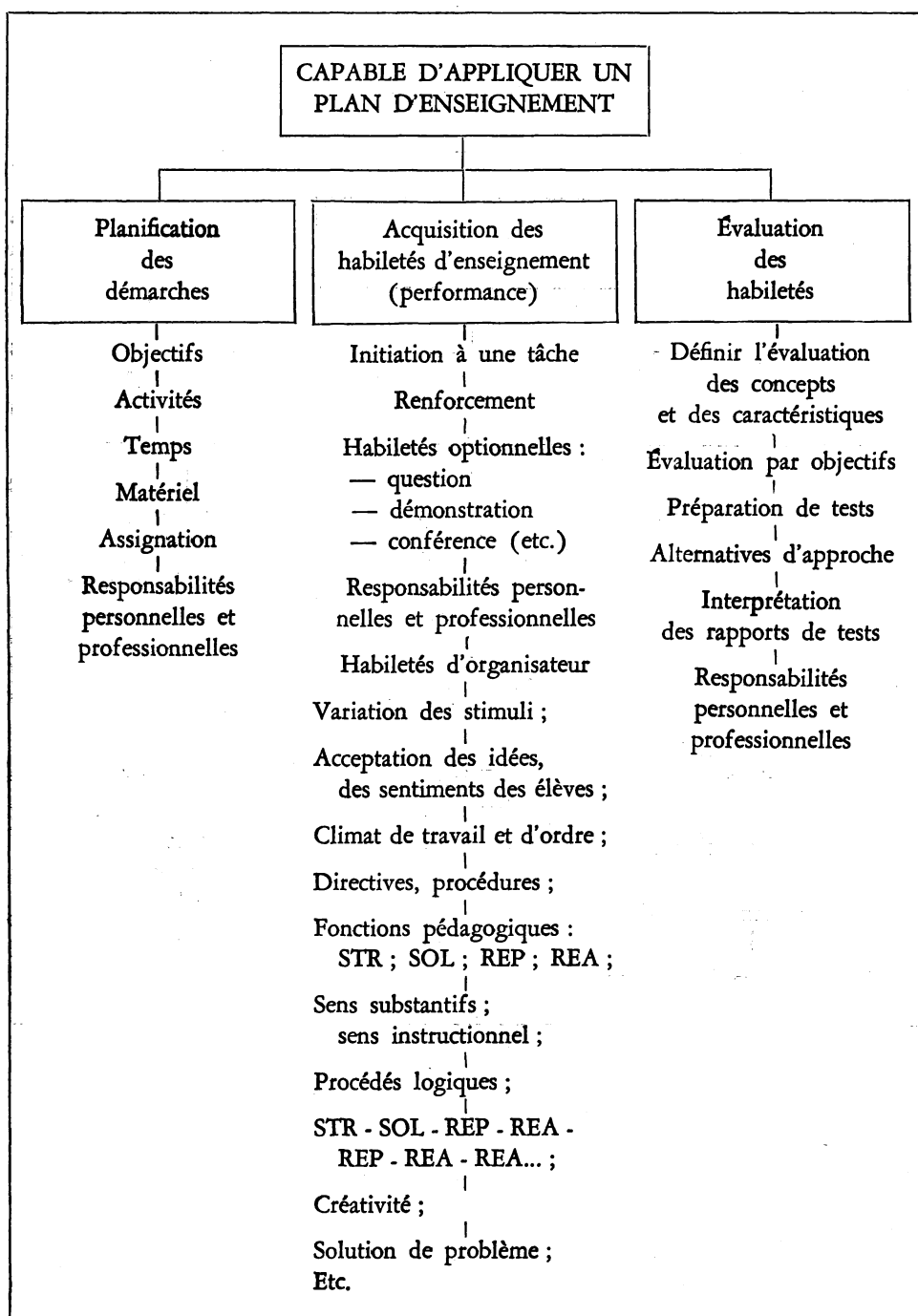
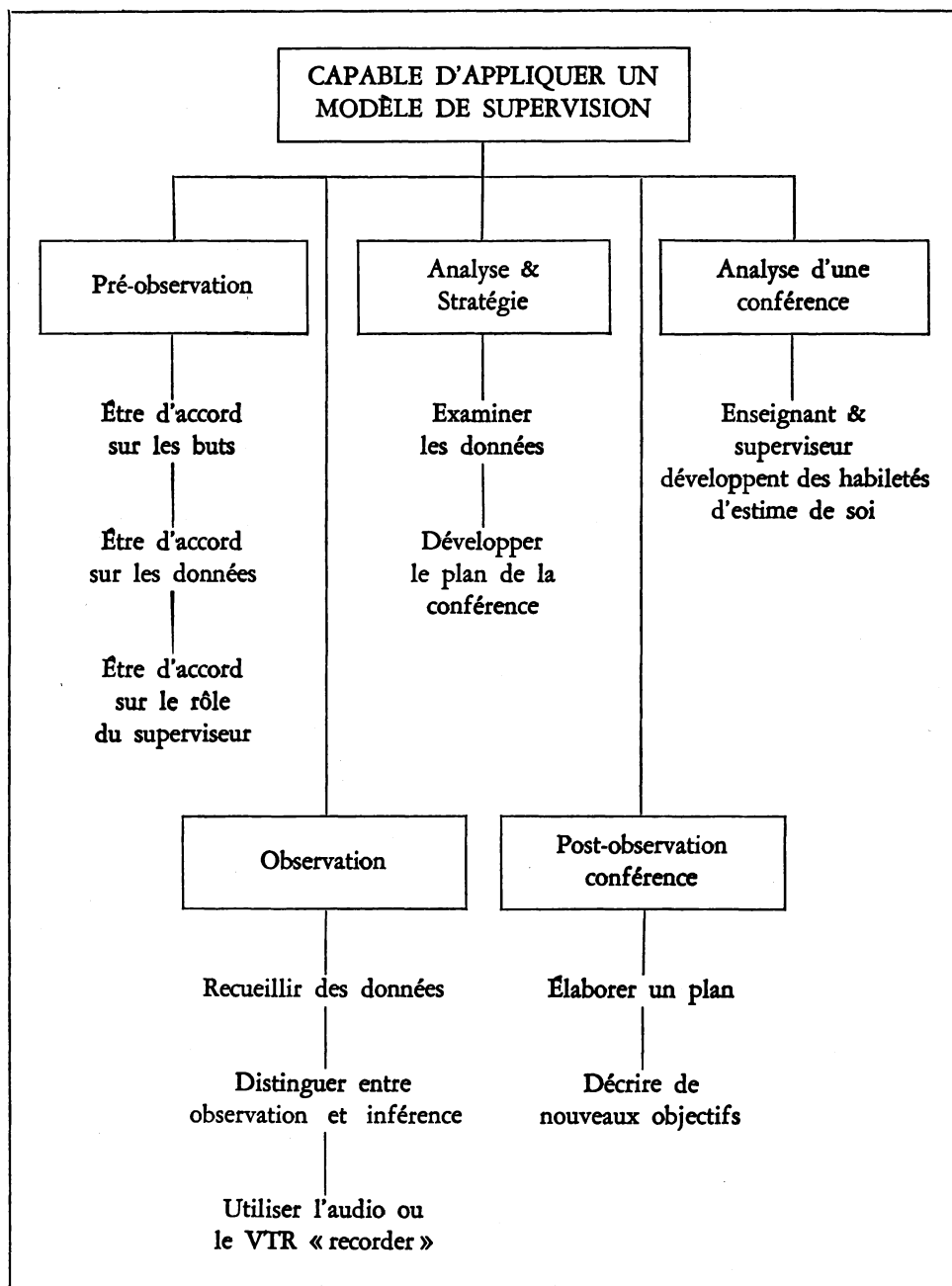


Tableau X — D



- les objectifs relatifs au contenu de la communication ?
- les objectifs relatifs à l'évaluation ?
- et, dans quel ordre de priorité ?
- en vertu de quel critère et par rapport à quelle urgence isoler telle variable dans cette liste plutôt qu'une autre ?
- à quelle échelle d'inférence recourir pour procéder à la mesure de la polarisation ?
- peut-on impunément fractionner (du moins, apparemment) un comportement tissé de tant d'impondérables ?
- l'observation personne par personne facilite-t-elle plus la prise de conscience désirée, suscite-t-elle plus de motivation, garantit-elle plus l'apprentissage du savoir-faire que l'autocopie assistée, rendue possible par les enregistrements sur bandes magnéto-scopiques et magnétiques ? quel équilibre créer ? quelle complémentarité ?
- comment réunir les collaborateurs-spécialistes nécessaires pour aborder une même réalité, la situation pédagogique, selon des pertinences complémentaires ?
- etc.

Une certitude est acquise : la supervision par objectifs n'est pas l'occasion offerte à la simple « parole-échange d'opinion ». Elle relève de l'analyse raisonnée, logique, cohérente, d'un comportement observable et mesurable.

Une deuxième : à ce sujet, il ne faut pas mêler ce qui est encore l'objet de recherche et ce qui peut être immédiatement appliqué, dans la formation des maîtres.

Une troisième : la supervision par objectifs met nettement l'accent sur un « quoi », un objet, une finalité de changement *hic et nunc* dont le stagiaire est le sujet et l'agent.

CONCLUSION

« La vraie réforme est en fonction des hommes ». Mieux encore, dans l'esprit et dans le cœur des hommes et dans ce qu'ils « inventent » et osent vivre. Ceci étant établi, les formes de la réforme sont alors moins hostiles et proposent conséquemment des clés qui libèrent. Nous demandons depuis si longtemps qu'il y ait dans les stages moins d'impasses et davantage d'initiatives, de « fonctionnel » et de réalisme pour ne pas soumettre une tentative de projet qui veut réduire l'échec et ouvrir à la vie, être la vie.

Nous savons que cette recherche, chez nous, n'est pas plus qu'un départ. Il y a beaucoup à attendre des mouvements d'échanges et de relations milieu régional-université. C'est dans cette fermentation des esprits que nous plaçons notre espérance. Comment ne pas être intéressés à comprendre ce que nous vivons ?

Nous savons aussi que ce départ quelque peu engageant a déterminé chez beaucoup d'intéressés retrait et contestation. Ce n'est pas sans signifier quelque chose. Ce n'est pas aussi sans aiguïser inmanquablement l'intérêt, même et surtout si nous sommes

conscients des remises en question, des dérangements, des désinstallations qui s'y mêlent. Face au désarroi normal de beaucoup de futurs enseignants, nous ne pouvons pas ne rien faire. Dans tout cela, aussi, nous plaçons notre espérance.

Enfin, nous ne sommes pas sans savoir que ce projet a des incidences auprès du Ministère de l'éducation, de l'Administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, sur les commissions scolaires régionales et locales, sur les syndicats d'enseignants. C'est là un très gros problème. Ce qu'il faut ? C'est inviter tout ce monde à prendre connaissance en même temps du projet, à le discuter ensemble. À toute question qui ne relèverait pas évidemment de la compétence de l'équipe de participants et d'animateurs, ceux-ci se tourneraient vers leurs supérieurs ou collègues, disant : « Comment, *dans les faits*, demain matin, *marquer*, réaliser ce que nous réclamons et ce que l'éducation, la formation des maîtres, pour sa part, essayent de réaliser ? Quels changements sociaux, quels changements des relations : charge de travail / commissions scolaires / travail / éducation permanente, quels alignements de salaires, quelles situations nouvelles, dans le statut de l'enseignant et du stagiaire, allez-vous décider pour que la formation des maîtres, le perfectionnement des enseignants se passent, se maintiennent, se prolongent dans des conditions humaines ? » Aussi longtemps que cela n'aura pas lieu, les réformes, les renouvellements, les initiatives, les innovations pédagogiques consisteront à brasser toujours les mêmes cartes d'un même jeu dans un ordre différent d'une fois à l'autre, pour faire croire aux gens, qui ont simplement la qualité d'être sincères, qu'ils peuvent gagner alors qu'ils sont perdants à tout coup...

BIBLIOGRAPHIE

- Barnis, M.-W. Preparing to Meet Emerging Needs, in *Designing Education for the Future*. No 7, Morphet and Tesser, Citation Press, 1969.
- Bellack, A. *The Language of the Classroom*. New-York, Teachers College Press 1966.
- Biddle, B.-J. & coll. *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. Holt Rinehart and Winston, N.-Y. 1964.
- Buckley, N. & coll. *Comment modifier les comportements de classe*. Éd. Saint-Yves Inc. Québec 1972.
- Castelain, P. *L'éluctable métamorphose* (essai sur la démarche pédagogique). Vander, Louvain, Belgique 1971.
- Cogan, M. *Supervision at the Harvard-Newton Summer School*. Harvard Graduate School of Education, 1961.
- Côté, R. *Le bon enseignant*. Éd. du Renouveau pédagogique, Inc. Montréal 1971.

- Dussault, G. & coll. *Analyse de l'Enseignement*. P. de l'UQ. 1973.
- Flanders, N. *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement*. Coop. Research Monograph, no 12, OE-20040, Washington.
- Galloway, C. *Teaching Is Communicating: Non-Verbal Language in the Classroom*. Washington, D.C. N.E.A. 1970.
- Goldhammer, R. *Clinical Supervision*. Holt Rinehart and Winston, Inc. 1969.
- Hyman, R. *Teaching: Vantage Points for Study*. Philadelphia, 1968.
- Joyce, B. & Harootunian, B. *The Structure of Teaching*. Chicago, Sc. Research, Associates, Inc. 1967.
- LaGrone, H. *A Proposal for the Revision of the Pre-Service Professional Component of a Program of Teacher Education*. Washington.
- Lobrot, M. *La Pédagogie institutionnelle*. Gauthier-Villars, Paris 1972.
- Mager, R.-F. *Pour éveiller le désir d'apprendre*. Gauthier-Villars, Paris 6e, 1969.
- Mager, R.-F. *Vers une définition des objectifs dans l'enseignement*. Gauthier-Villars, Paris 6e, 1969.
- McNeil, B. *Toward Accountable Teachers: their Appraisal and Improvement*. Holt Rinehart and Winston, Inc. 1969.
- Smith, B.O. *Language and Concepts in Education*. Rang McNally Company, Chicago 1961.
- Verduin, J. *Conceptual Models in Teacher Education*. Washington, D.C. The American Association of Colleges for Teacher Education, 1967.
- Woodruff, A. *Basic Concepts of Teaching*. Chandler Publishing Co. San-Francisco 1961.

Notes

1. BARNES, M.-W., Preparing to Meet Emerging Needs, in *Designing Education for the Future* — no 7, Morphet and Tesser, citation Press, 1969.
2. COGAN, M., *Supervision at the Harvard-Newton Summer School*. Harvard Graduate School of Education, 1961.
3. McNEIL, B., *Toward Accountable Teachers: Their Appraisal and Improvement*. Holt Rinehart and Winston, Inc. 1969.
4. GOLDHAMMER, R., *Clinical Supervision*. Holt Rinehart and Winston, Inc. 1969.
5. M. Léon Couillard, directeur des stages (U.Q.A.C.), M. Claude Bouchard, Mmes Lucienne Couture et Réjeanne Tremblay, professeurs.
6. SMITH, B.O., *Language and Concepts in Education*. Rang McNally Company, Chicago 1961, pp. 86-101.
7. SMITH, B.O., Op. cit. repris par Lagrone, H. dans *A Proposal for the Revision of the Pre-Service Professional Component of a Program of Teacher Education*. Washington, 1966.
8. WOODRUFF, A., *Basic Concepts of Teaching*. Chandler Publishing Co. San Francisco, 1961 (repris aussi par LaGrone).
9. Extrait de : BIDDLE, B.J., & Coll., *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*, Holt Rinehart and Winston, N. Y. 1964, p. 2.
10. Extrait de : WOODRUFF, A. : *Basic Concepts of Teaching*. Chandler Publishing Co. San Francisco, 1961.
11. VERDUIN, J., *Conceptual Models in Teacher Education*. Washington, D.C. : The American Association of Colleges for Teacher Education, 1967, 140 pp.
12. Extrait de : WOODRUFF, A. : Op. cit., chap. 5.
13. SMITH, B.O., Opus cit., chap. 2.
14. BELLACK, A. & Alti, *The Language of the Classroom*. New York : Teachers College Press 1966.
15. FLANDERS, N., *Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievement*. Coop. Research Monograph, no 12, OE-20040. Washington.
16. JOYCE, B. & HAROOTUNIAN, B., *The Structure of Teaching*. Chicago, Sc. Research, Associates, Inc. 1967.
17. GALLOWAY, Ch., *Teaching is Communicating: Non Verbal Language in the Classroom*. Washington, D.C. : N.E.A. 1970.
18. COGAN, M., Opus cit.
McNEIL, B., Opus cit.
GOLDHAMMER, R., Opus cit.