

INSTITUT DES SCIENCES, DES TECHNOLOGIES ET DES ÉTUDES AVANCÉES D'HAÏTI

ISTEAH

ANALYSE DES PRATIQUES DE SUPERVISION PÉDAGOGIQUE AU REGARD DU
PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU TROISIÈME CYCLE
D'ÉCOLES FONDAMENTALES DU DÉPARTEMENT DU SUD D'HAÏTI

JEAN LUCNER TIMOGÈNE

THÈSE PRÉSENTÉE EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME DE PHILOSOPHIAE
DOCTOR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
SPÉCIALITÉ : GESTION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

JUILLET 2022

INSTITUT DES SCIENCES, DES TECHNOLOGIES ET DES ÉTUDES AVANCÉES D'HAÏTI

ISTEAH

Cette thèse intitulée :

ANALYSE DES PRATIQUES DE SUPERVISION PÉDAGOGIQUE AU REGARD DU
PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU TROISIÈME CYCLE
D'ÉCOLES FONDAMENTALES DU DÉPARTEMENT DU SUD D'HAÏTI

présentée par : TIMOGÈNE Jean Lucner

en vue de l'obtention du diplôme de : Philosophiae Doctor

est évaluée par le jury d'examen constitué de :

Mme SMITH Rose-Michelle, Ph. D., présidente

M. TOUSSAINT Pierre, Ph. D., membre et directeur de recherche

Mme QUELLET Chantal, Ph. D., membre et codirectrice de recherche

Mme BESSETTE Lise, Ph. D., membre

M. NDINGA Pascal, Ph. D., membre externe

Mme DESPINOS Kiria, Ph. D., représentante de la Direction aux Affaires Académiques

DÉDICACE

À mes filles :

Vanise Katty TIMOGÈNE

Maude Isaéla TIMOGÈNE

Aurélie Brook TIMOGÈNE

Puissent-elles, comme leur père, manifester le goût pour la recherche et pour tout ce qui est bien, beau, honnête et juste !

REMERCIEMENTS

Réaliser une thèse est une activité complexe qui exige beaucoup de temps, de motivation et d'énergie. Il est rare que quelqu'un puisse atteindre un tel objectif sans aide. Je ne fais pas exception à la règle, car sans l'apport considérable de certaines personnes, ma volonté de compléter cette thèse serait encore au stade de rêve. Voilà pourquoi je souhaite, du plus profond de mon cœur, exprimer ma reconnaissance à l'endroit des personnes suivantes :

- Mes directeurs de recherche : Dr Pierre TOUSSAINT et Dre Chantal OUELLET pour leur patience, leur disponibilité et leur accompagnement sans faille. Dr TOUSSAINT a fait montre d'un degré d'altruisme sans égal à mon endroit. J'ai comme l'impression qu'il ne s'occupait que de mon cas, tant il réagissait avec promptitude à mes messages. J'ai été surtout étonné par la célérité avec laquelle il a réagi à un de mes envois : la note a été expédiée dans la matinée, et j'ai reçu la réponse le jour même, dans l'après-midi. Et, le comble, c'était un dimanche ! Ce geste restera gravé dans ma mémoire. Merci infiniment, Dr TOUSSAINT.

Dre OUELLET, pour sa part, m'a rejoint à mi-chemin et, malgré son emploi du temps surchargé, elle a accepté de me prendre sous ses ailes. Avec elle, j'ai été initié à l'utilisation du logiciel N'vivo et ces connaissances acquises sous son regard attentif m'ont permis d'avancer plus rapidement dans l'analyse des données recueillies sur le terrain. Soyez-en remerciée, Dre OUELLET pour cet accompagnement.

Je remercie également le Dr Jacques ABRAHAM qui avait commencé la codirection de la thèse, mais n'a pas pu achever la course avec nous. Sa contribution a été, toutefois, d'un grand soutien et je lui témoigne toute ma reconnaissance.

Ont aussi droit à mes remerciements :

- Tout le personnel de l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH), et plus particulièrement le Dr Samuel PIERRE, le principal instigateur de cette noble initiative qui a été mise sur pied. C'est, en effet, grâce à l'ISTEAH, que j'ai pu réaliser ce parcours. Sincères remerciements. **Perseveret hac eadem via!**

- Les gestionnaires du programme de bourses internationales d’Affaires mondiales Canada et les responsables de la Faculté des Sciences de l’Éducation de l’Université du Québec à Montréal (UQAM) qui, en partenariat avec l’ISTEAH, m’ont permis de bénéficier d’un stage de recherche doctoral à l’UQAM.
- Tous mes professeurs à l’ISTEAH qui ont partagé avec moi leurs savoirs et qui ont participé à la construction de l’édifice que je suis devenu.
- Les vingt-cinq participants à la recherche qui ont accepté de répondre à nos questions.
- Mon épouse Carine JULIEN, pour son soutien inconditionnel. Ces années d’étude et de concentration sur la rédaction de la thèse n’ont pas été faciles, mais elle a su faire preuve de compréhension. Je lui assure tout mon amour et toute ma gratitude.
- Mon ami, mon frère, Fritz Carlos LEBON, pour son soutien financier qui m’a permis de couvrir une partie des frais de scolarité.
- Mon ami Valéry FORTUMA qui m’a procuré des ouvrages traitant du sujet à l’étude.
- Mon ami et collègue Jean Kechnor EDMOND qui m’a toujours soutenu et encouragé.
- Dre Fania OGÉ, pour ses conseils avisés, surtout au niveau de l’ajustement des diapositives de présentation.
- Mes collègues de promotion, mes collègues du forum doctoral de l’ISTEAH, et toutes celles et tous ceux qui, de près ou de loin, m’ont apporté leurs contributions à l’atteinte de cet objectif.

RÉSUMÉ

Les activités de supervision pédagogique ont commencé à prendre corps en Haïti à la fin du siècle dernier. Certains efforts sont déployés par les responsables du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle pour former les différents acteurs impliqués dans le processus enseignement-apprentissage afin de l'améliorer et favoriser, par là même, la réussite scolaire des élèves. Cependant, les recherches ont indiqué que, malgré tout, pas mal de difficultés continuent de jalonner les sentiers de la supervision pédagogique : insuffisance des démarches d'implantation de la supervision pédagogique, absence d'un cadre de référence, difficultés liées à la pratique de la supervision, faible taux de réussite aux examens officiels de neuvième année.

Cette thèse se donne pour objectif d'analyser les pratiques de supervision pédagogique au regard du processus enseignement-apprentissage au niveau du troisième cycle fondamental des écoles du département du Sud. Elle cherche à répondre à la question suivante : Les pratiques de supervision pédagogique au niveau du troisième cycle de l'école fondamentale dans le département du Sud, permettent-elles d'améliorer ou non le processus enseignement-apprentissage et la réussite scolaire des élèves ?

À travers la recension des écrits, l'histoire et l'évolution de la supervision pédagogique ainsi que les perceptions de certains chercheurs sur ce thème sont mises en exergue. Cette recension a révélé des divergences entre les acteurs, relatives aux perceptions, aux stratégies de mise en œuvre et aussi à la manière dont la supervision est pratiquée. Si certains, en particulier, des enseignants, la trouvent fastidieuse et tendent à lui opposer une certaine résistance, d'autres l'estiment importante pour garantir un enseignement-apprentissage équilibré et encouragent son implémentation. Ils admettent, toutefois, que l'implantation d'une supervision pédagogique constitue un vrai défi, vu les différentes contraintes auxquelles les acteurs doivent faire face. Le cadre théorique présente plusieurs modèles de supervision pédagogique dont celles de Feyereisen (1970), de Gbongué (2000) et de Bouchamma (2004), et une analyse des différents modèles est faite.

La méthode qualitative suivant une posture phénoménologique est privilégiée. Des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'écoles et des enseignants au nombre de vingt-cinq (25), sélectionnés suivant la méthode de l'échantillonnage raisonnée sont interviewés (entrevues semi-structurées). Les données recueillies sont transcrites, puis analysées à l'aide du logiciel N'Vivo, suivant l'approche de Tesch (1990) qui se fait en deux phases : décontextualisation et

recontextualisation. Les résultats indiquent que les pratiques de supervision pédagogique dans les écoles du département sont inadéquates, quasi-inexistantes au troisième cycle. La supervision pédagogique fait face à des difficultés énormes qui empêchent son bon fonctionnement : manque de ressources de tous ordres ; surcharge de travail des superviseurs ; absence de suivi et de formation continue des cadres ; éloignement de certains établissements scolaires, etc. L'impact des pratiques de supervision pédagogique sur l'enseignement-apprentissage et la réussite scolaire des élèves n'est pas évident, de l'avis de la plupart des participants. Ils estiment que la supervision pédagogique n'est pas bien menée au niveau du département, mais croient que dans le cas contraire, elle aurait conduit à des résultats intéressants. Aussi, souhaitent-ils que des mesures soient prises par les responsables pour que cette activité soit régulée et permette d'atteindre les objectifs pour lesquels elle a été conçue.

Mots clés : supervision pédagogique, pratiques de supervision pédagogique, enseignement-apprentissage, réussite scolaire, troisième cycle fondamental.

ABSTRACT

Pedagogical supervision activities began to take shape in Haiti at the end of the last century. Some efforts are made by the officials of the Ministry of National Education and Vocational Training to train the various actors involved in the teaching-learning process in order to improve it, and thus promote the academic success of students. However, research has indicated that, despite everything, quite a few difficulties continue to mark the paths of pedagogical supervision: insufficient approaches to implementing pedagogical supervision, lack of a frame of reference, difficulties related to the practice of supervision, low success rate in the official ninth grade exams.

This thesis aims to analyze the pedagogical supervision practices regarding the teaching-learning process and the academic success of students at the level of the fundamental third cycle of schools in the South Department. It seeks to answer the following question: Do pedagogical supervision practices at the postgraduate level of primary school in the South Department improve or not the teaching-learning process and the academic success of students?

Through the review of the writings, the history and evolution of pedagogical supervision as well as the perceptions of some researchers on this theme are highlighted. This review revealed divergences between actors, relating to perceptions, implementation strategies and also the way in which supervision is practiced. While some, in particular, teachers, find it tedious and tend to put up some resistance to it, others consider it important to ensure balanced teaching and learning and encourage its implementation. They admit, however, that the implementation of pedagogical supervision is a real challenge, given the various constraints that actors must face. The theoretical framework presents several models of pedagogical supervision including those of Feyereisen (1970), Gbongué (2000) and Bouchamma (2004), and an analysis of the different models is made.

The qualitative method in accordance with a phenomenological posture is preferred. Twenty-five (25) inspectors, pedagogical advisors, principals and teachers selected using the reasoned sampling method are interviewed (semi-structured interviews). The data collected is transcribed and then analyzed using the N'Vivo software, according to the approach of Tesch (1990) which is done in two phases: decontextualization and recontextualization. The results indicate that pedagogical supervision practices in the department's schools are deficient, almost non-existent in the third cycle. Pedagogical supervision faces enormous difficulties that prevent its proper functioning: lack

of resources of all kinds; work overload for supervisors; lack of follow-up and continuous training for managers; distance from certain schools, etc. The impact of pedagogical supervision practices on teaching-learning and student success is not clear, in the opinion of most participants. They believe that pedagogical supervision is not well conducted in the department, but believe that otherwise, it would have led to interesting results. Therefore, they want measures to be taken by those responsible to ensure that this activity is regulated and makes it possible to achieve the objectives for which it was designed.

Keywords: pedagogical supervision, pedagogical supervision practices, teaching-learning, academic success, fundamental postgraduate.

Table des matières

DÉDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT	viii
LISTE DES TABLEAUX	xvi
LISTE DES FIGURES	xvii
LISTE DES ACRONYMES	xviii
CHAPITRE 1.....	1
INTRODUCTION	1
1.1 Définitions et concepts de base	2
1.2 Éléments de la problématique	3
1.2.1 L'insuffisance des démarches d'implantation du processus de supervision pédagogique	4
1.2.2 L'absence d'un cadre de référence en matière de supervision pédagogique.....	6
1.2.3 Les difficultés liées à la pratique de la supervision pédagogique	9
1.2.4 Le faible taux de réussite des élèves aux examens officiels.....	11
1.3 Questions de recherche.....	12
1.4 Objectifs de recherche.....	13
1.5 Pertinence de la recherche.....	13
1.5.1 Pertinence sociale.....	14
1.5.2 Pertinence scientifique	14
1.6 Plan de la thèse.....	15
CHAPITRE 2.....	16
RECENSION DES ÉCRITS.....	16
2.1 Histoire et évolution de la supervision pédagogique.....	16
2.1.1 Supervision pédagogique en contexte de l'école fondamentale haïtienne	18
2.2 Supervision pédagogique : perceptions des acteurs	20
2.2.1 Supervision pédagogique : un sujet d'actualité et de litige	22
2.2.2 Supervision pédagogique : une nécessité mais aussi un défi	25
2.2.3 Supervision pédagogique : relations entre les acteurs.....	28
2.2.4 Supervision pédagogique et accompagnement.....	30
2.2.5 Supervision pédagogique et réussite scolaire	30

2.2.6 Supervision pédagogique et vécu émotionnel des stagiaires.....	31
2.2.7 Supervision pédagogique et Technologies de l'Information et de la Communication (TIC).....	32
2.2.8 Supervision pédagogique : son importance pour le processus enseignement –apprentissage.....	35
2.2.9 Synthèse de la recension des écrits.....	35
CHAPITRE 3.....	37
CADRE THÉORIQUE	37
3.1 Modèles de supervision pédagogique.....	37
3.1.1 Les modèles de supervision pédagogique selon Feyereisen.....	37
3.1.1.1 Le modèle de Harris	38
3.1.1.2 Le modèle de Wiles.....	39
3.1.1.3 Le modèle de Laurin	39
3.1.1.4 Le modèle de Girard.....	40
3.1.1.5 Le modèle de Cogan.....	40
3.1.1.6 Le modèle de Feyereisen.....	41
3.1.2 Les modèles de supervision pédagogique selon Bouchamma.....	41
3.1.2.1 Le modèle de supervision pédagogique classique.....	41
3.1.2.2 Le modèle de supervision clinique	42
3.1.2.3 Le modèle de l'auto-supervision	42
3.1.2.4 Le modèle de supervision pédagogique différenciée basé sur une approche inductive	43
3.1.2.5 La supervision par les pairs	44
3.1.2.6 L'évaluation par les élèves	44
3.1.2.7 Supervision par la recherche-action	45
3.1.3 Le modèle émergent de Gbongué.....	45
3.2 Les modes d'observation en supervision pédagogique	47
3.2.1 L'observation discrète	47
3.2.2 L'observation non structurée.....	47
3.2.3 L'observation systématique.....	48
3.3 La pratique de la supervision pédagogique	48
3.3.1 Supervision individuelle.....	50
3.3.2 Supervision collective	51
3.4 Cadre d'analyse	52
CHAPITRE 4.....	58

CADRE MÉTHODOLOGIQUE	58
4.1 La méthode privilégiée.....	58
4.1.1 L'échantillonnage.....	58
4.1.2 Profil sociodémographique et socioprofessionnel des participants.....	59
4.1.2.1 Profil sociodémographique et socioprofessionnel des superviseurs.....	59
4.1.2.2 Profil sociodémographique et socioprofessionnel des enseignants.....	61
4.1.2.3 Profil sociodémographique et socioprofessionnel des directeurs.....	63
4.1.3 Les raisons du choix du département du Sud	65
4.1.4 L'instrument utilisé pour la cueillette des données	66
4.1.5 Techniques de collecte et d'analyse des données.....	66
4.1.5.1 Constitution du corpus	68
4.1.5.2 L'analyse verticale	68
4.1.5.3 L'analyse horizontale	69
CHAPITRE 5.....	72
PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	72
5.1 Résultats en lien avec le premier objectif.....	72
5.1.1 Résultats pour tous les répondants (questions communes)	72
5.1.1.1 Définitions et perceptions de la supervision pédagogique	73
5.1.1.2 Le déroulement de la supervision pédagogique	79
5.1.1.3 La rétroaction	82
5.1.1.4 Le suivi.....	83
5.1.1.5 La pratique de supervision pédagogique	84
5.1.1.6 Synthèse du premier objectif (questions communes).....	86
5.1.2 Présentation des résultats pour les superviseurs.....	87
5.1.2.1 Les objets d'observation.....	88
5.1.2.2 Les principales difficultés rencontrées	94
5.1.2.3 Modèles de supervision privilégiés	99
5.1.2.4 Nombre d'écoles et d'enseignants à superviser.....	100
5.1.2.5 Usage des technologies	102
5.1.2.6 Nombre de visites annuelles par école	103
5.1.2.7 Existence ou inexistence d'un document-cadre pour la supervision pédagogique.....	105
5.1.2.8 Synthèse du premier objectif pour les superviseurs	107

5.1.3 Présentation des résultats pour les directeurs d'établissements scolaires.....	108
5.1.3.1 Les modèles de supervision privilégiés.....	108
5.1.3.2 Séance de formation continue à l'intention des enseignants	109
5.1.3.3 Réactions des enseignants face à la supervision pédagogique	110
5.1.3.4 Synthèse du premier objectif pour les directeurs	111
5.1.4 Présentation des résultats pour les enseignants	111
5.1.4.1 Réactions des enseignants face à la supervision pédagogique	112
5.1.4.2 Synthèse du premier objectif pour les enseignants.....	113
5.2 Résultats en lien avec le deuxième objectif.....	114
5.2.1 Résultats pour tous les répondants (questions communes)	114
5.2.1.1 Impact de la supervision pédagogique sur l'enseignement-apprentissage	115
5.2.1.2 Aspects négatifs de la supervision pédagogique	120
5.2.1.3 Synthèse du deuxième objectif (questions communes).....	129
5.2.2 Présentation des résultats en lien avec le deuxième objectif pour les superviseurs	129
5.2.2.1 Apports de la supervision pédagogique au processus enseignement-apprentissage	131
5.2.2.2 Niveau de compétence et de qualification des enseignants, selon les superviseurs	135
5.2.2.3 Les manquements dans la pratique de la supervision pédagogique	136
5.2.2.4 Synthèse du deuxième objectif pour les superviseurs	137
5.2.3 Résultats en lien avec le deuxième objectif pour les directeurs d'écoles.....	138
5.2.3.1 Changement en ce qui a trait aux résultats scolaires et aux performances des enseignants .	138
5.2.3.2 Degré de satisfaction des directeurs d'établissements scolaires.....	140
5.2.3.3 Synthèse du deuxième objectif pour les directeurs	142
5.2.4 Résultats en lien avec le deuxième objectif pour les enseignants	142
5.2.4.1 Importance de la supervision pédagogique pour le processus enseignement-apprentissage	143
5.2.4.2 Perceptions des enseignants de la façon dont la supervision est conduite	145
5.2.4.3 Autres perceptions.....	147
5.2.4.4 Perceptions des enseignants de la compétence des superviseurs	148
5.2.4.5 Relations enseignants – superviseurs	149
5.2.4.6 Synthèse du deuxième objectif pour les enseignants	150
5.3 Présentation des résultats pour le troisième objectif	151
5.3.1 Liens probables entre les pratiques de supervision et la réussite scolaire des élèves.....	152
5.3.2 Les causes probables de l'échec scolaire des élèves	154

5.3.3 Synthèse du troisième objectif	163
5.4 Présentation des résultats pour le quatrième objectif	164
5.4.1 Renforcement des visites de supervision.....	164
5.4.2 Formation continue des différents cadres.....	166
5.4.3 Encadrement des acteurs	167
5.4.4 Recrutement de plus de superviseurs	168
5.4.5 Prise de conscience et engagement de l'État.....	169
5.4.6 Synthèse du quatrième objectif	170
5.5 Interprétation des résultats	171
CHAPITRE 6.....	175
DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	175
6.1 Constats globaux des faits saillants	177
6.1.1 Pratiques inadéquates des activités de supervision pédagogique au niveau du.....	177
département du Sud	177
6.1.2 Imbroglio des participants autour de l'existence ou non d'un document-cadre de supervision pédagogique	179
6.1.3 Quasi-inexistence de la supervision pédagogique au troisième cycle fondamental.....	180
6.1.4 Les causes probables de l'échec scolaire des élèves	181
6.1.5 Perception positive des participants par rapport à la supervision pédagogique	182
6.1.6 Désir de régulation de la supervision pédagogique	182
6.2 Les résultats par rapport aux questions de recherche	183
6.2.1 Les points de rencontre	183
6.2.1.1 Les perceptions.....	183
6.2.1.2 Les difficultés sur le plan pratique	184
6.2.1.3 Impact de la supervision pédagogique sur le processus enseignement-apprentissage et la réussite scolaire des élèves	185
6.2.2 Points de divergence.....	185
6.2.2.1 Évolution de la tendance des enseignants à résister à la supervision pédagogique.....	186
6.2.2.2 La supervision pédagogique : pas une menace mais plutôt un atout majeur pour les actuels enseignants	187
6.2.2.3 Décalage au niveau du respect des étapes de supervision.....	187
6.2.2.4 Divergence en ce qui a trait au nombre et à la durée des visites	188

6.2.2.5 Inadéquation des modes d'observation	189
6.2.2.6 Silence des superviseurs autour des émotions des supervisés	190
CHAPITRE 7	191
CONCLUSION	191
7.1 Synthèse des différentes phases de la recherche	191
7.2 Limites de la thèse	194
7.3 Pistes pour des recherches futures	195
Bibliographie	197
ANNEXE I	204
Canevas d'entretien à l'intention des conseillers pédagogiques et des inspecteurs de zone	204
ANNEXE II	207
Canevas d'entretien à l'intention des enseignants	207
ANNEXE III	209
Canevas d'entretien à l'intention des directeurs d'écoles	209
ANNEXE IV	211
Correspondance aux participants (es)	211
ANNEXE V	212
Formulaire de consentement des participants	212

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 Résumé des données sociodémographiques et socioprofessionnelles des superviseurs	60
Tableau 4.2 Résumé des données sociodémographiques et socioprofessionnelles des enseignants.....	62
Tableau 4.3 Résumé des données sociodémographiques et socioprofessionnelles des directeurs d'établissements	64
Tableau 4.4 Résumé de la méthodologie	71
Tableau 5.1 Perceptions des répondants au sujet des pratiques de supervision pédagogique	73
Tableau 5.2 Pratiques de supervision pédagogique selon les superviseurs	88
Tableau 5.3 Pratiques de supervision pédagogique selon les directeurs d'écoles	108
Tableau 5.4 Pratiques de la supervision pédagogique selon les enseignants.....	112
Tableau 5.5 Analyse des pratiques de supervision pédagogique (Questions communes)	115
Tableau 5.6 Analyse des pratiques de supervision pédagogique selon les Superviseurs.....	130
Tableau 5.7 Analyse des pratiques de supervision pédagogique selon les directeurs d'écoles	138
Tableau 5.8 Analyse des pratiques de supervision pédagogique selon les enseignants	143
Tableau 5.9 Liens entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite ou l'échec scolaire des élèves.....	152
Tableau 5.10 Pour une meilleure prise en charge de la supervision pédagogique.....	164

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1	Modèle pour la supervision dans les ESTP de Côte d’Ivoire.....	47
Figure 3.2	La supervision synergique : un processus cyclique en quatre étapes majeures.....	51
Figure 5.1	Les grands thèmes du cadre conceptuel	175
Figure 6.1	Composantes de l’Analyse des Données : Modèle Interactif, Huberman et Miles.....	178

LISTE DES ACRONYMES

BUDEXE	: Bureau Départemental des Examens d'État
CAQ	: Coalition Avenir Québec
CEP	: Certificat d'Études Primaires
CFCE	: Centre de Formation des Cadres de l'Éducation
CFEF	: Centre de Formation pour l'École Fondamentale
CEFOC	: Centre d'Études et de Formation Continue pour travailleurs sociaux
CRS	: Catholic Relief Services
CSE	: Conseil Supérieur de l'Enseignement
CSEQ	: Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec
CSQ	: Centrale des Syndicats du Québec
DDE	: Direction Départementale d'Éducation
DE	: Directions d'Établissements
DEF	: Direction de l'Enseignement Fondamental
EFA	: École Fondamentale d'Application
EFACAP	: École Fondamentale d'Application - Centre d'Appui Pédagogique
ENE	: École Normale Élémentaire
ENI	: École Normale d'Instituteurs
ESTP	: École Secondaire Technique et Professionnelle
HES. SO	: Haute École Spécialisée en Suisse Occidentale
IEF	: Inspection de l'Éducation et de Formation
IEN	: Inspecteur de l'Éducation Nationale
LIP	: Loi sur l'Instruction Publique
MENFP	: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
MENJS	: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports
MEQ	: Ministère de l'Éducation du Québec
MINEDUB	: Ministère de l'Éducation de Base
ONG	: Organisation Non Gouvernementale

PDEF	: Plan Décennal d'Éducation et de Formation
PLQ	: Parti Libéral du Québec
PNEF	: Plan National d'Éducation et de Formation
SUPERE-RCF	: Supervision Pédagogique et ressources Électroniques- recherche Coopérative Francophone
TEH	: Transformation de l'Éducation en Haïti
TIC	: Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	: Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
UPR	: Universités Publiques Régionales

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Au cours de la deuxième moitié du 20^e siècle, certains chercheurs en éducation, s'inspirant des activités de supervision et de contrôle qui s'exerçaient dans le champ de la psychanalyse, ont introduit au niveau des écoles une forme de supervision qu'ils appellent « supervision pédagogique ». Blanc (2016) rapporte que pour Rouzel, « la supervision (...) se présente comme un « produit dérivé » de la psychanalyse » (Rouzel, 2007, cité par Blanc, 2016, p.6). La supervision pédagogique, en effet, consiste en un ensemble d'activités réalisées au niveau des salles de classes afin de déterminer ce qui s'y fait en termes d'enseignement - apprentissage et d'apporter les régulations nécessaires. En général, ces activités mettent en présence deux catégories d'acteurs : les superviseurs d'une part et les supervisés d'autre part. Les premiers ont pour rôle d'aider les seconds à mettre sur pied de meilleures stratégies les habilitant à mieux intervenir auprès de leurs élèves, ce qui a pour objectif d'améliorer le processus enseignement - apprentissage.

Si dans certains pays comme les États-Unis, le Canada, la Suisse, etc., la pratique de la supervision pédagogique était déjà courante au niveau des écoles au cours des années 70 – 80, Haïti, pour sa part, n'a commencé à emboîter le pas dans cette pratique qu'un peu plus tard. En effet, même si l'inspection scolaire existait bien avant et s'occupait d'inspecter les écoles, ce n'est que vers les années 2000 que des tâches spécifiques de supervision pédagogique sont confiées à des conseillers pédagogiques embauchés par le Ministère de l'Éducation nationale dans le cadre de la création de l'École Fondamentale d'Application, Centre d'Appui Pédagogique (EFACAP) (MENJS, 2004). Ces cadres du ministère ont pour principales missions de visiter les institutions scolaires, d'observer les conditions dans lesquelles sont menées les activités d'enseignement - apprentissage, de recueillir des informations, de déceler les écarts s'il y en a, de monter des dossiers y relatifs et de proposer, au besoin, des palliatifs afin d'améliorer les situations observées, garantissant ainsi un meilleur fonctionnement de ces institutions. Dans le cadre de cette thèse, notre objectif est d'analyser les pratiques de supervision pédagogique au

regard du processus enseignement-apprentissage au troisième cycle de l'école fondamentale haïtienne, plus particulièrement au niveau du département du Sud.

Nous nous proposons, dans ce premier chapitre, de définir d'abord les concepts de base, pour ensuite enchaîner avec les éléments de la problématique, les questions, les objectifs et le plan de la recherche.

1.1 Définitions et concepts de base

Pour éviter tout malentendu, il nous semble nécessaire, dans le cadre de notre recherche, de définir les concepts clés suivants : supervision pédagogique, pratiques de supervision, processus enseignement-apprentissage, accompagnement, réussite scolaire.

- a) **Supervision pédagogique** : La supervision [pédagogique] est un processus axé sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage qui doit se dérouler dans un climat de confiance et d'échanges avec l'aide nécessaire à sa réalisation (Tardif, 2006, citée par Bouchamma *et al.*, 2016, p.9).
- b) **Pratiques de supervision pédagogique** : Les pratiques de supervision pédagogique peuvent être définies comme l'ensemble des activités qui « permettent à la direction d'assumer une forme de développement professionnel aux enseignants, d'offrir une aide et de colliger des données sur l'enseignement dispensé pour formuler des rétroactions et proposer des ajustements » (Bouchamma, 2005)¹. Au concept 'pratique de supervision pédagogique', April et Bouchamma ont ajouté la composante 'gagnante' et ont défini 'la pratique gagnante de supervision pédagogique' comme « une action, approche ou manière visant à activer le processus d'amélioration de la qualité des services éducatifs offerts »².
- c) **Processus enseignement – apprentissage** :
Foucambert, dans son article 'Apprentissage et enseignement', définit d'une part, l'enseignement comme « l'ensemble des interventions qui se proposent d'agir sur un apprentissage, soit pour empêcher qu'apparaissent certains comportements ou pour les faire disparaître, soit pour tenter d'orienter l'apprentissage vers un modèle défini de comportements, soit pour laisser l'apprentissage se développer de la manière la plus

¹ Bouchamma, 2005, cité dans April, D. & Bouchamma, Y. (2017). Pratiques gagnantes de directions d'établissement scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 43 (2), 54–83. <https://doi.org/10.7202/1043026ar>, p.55

²Idem, p.58

favorable en lui apportant une aide mais sans viser de normes »³. Il définit, d'autre part, l'apprentissage comme « un processus de changement intérieur au sujet, lié à une action pour faire évoluer un comportement. L'apprentissage est donc ce processus qui transforme peu à peu les conduites qu'un individu développe dans une situation »⁴.

Tenant compte de ces définitions et aussi du fait que les processus sont « des ensembles d'activités corrélées ou interactives qui transforment les éléments d'entrée en éléments de sortie »⁵, on en déduit que le concept 'processus enseignement-apprentissage' peut se définir comme un ensemble d'opérations ordonné de manière séquentielle, allant du simple au complexe, au cours desquelles les enseignants, d'une part, font passer leur enseignement et les apprenants, d'autre part, acquièrent des connaissances.

- d) Réussite scolaire :** La réussite scolaire se définit comme l'« atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, [l']obtention d'un diplôme ou [l']intégration du marché du travail » (Deniger, 2004, p.3, cité par Larivée dans *'Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires*, érudit, 2011).
- e) Troisième cycle fondamental :** Cycle rattaché aux premiers [et qui] regroupe les trois premières classes du secondaire traditionnel de 7 ans dont la réorganisation est en expérimentation depuis 2007 (Lahellec, 2016).

1.2 Éléments de la problématique

La présente recherche est envisagée dans un contexte où la supervision représente, en quelque sorte, une nouveauté dans le vécu des enseignants comme des superviseurs, car ce n'est que vers les années 2000 (MENJS, 2004) que de telles activités ont commencé à prendre corps au niveau des écoles du pays. L'idée de nous engager dans une telle recherche nous est venue des expériences que nous avons vécues en tant que professeur de supervision pédagogique au niveau du premier cycle universitaire depuis près de vingt ans. En effet, nous avons eu l'occasion de rencontrer plusieurs étudiants qui travaillent comme directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques ou comme inspecteurs de zone, et les échanges que nous avons eus avec eux nous

³ Foucambert, *Apprentissage et enseignement*, dans Communication et langages, no 32, Persée, 1976, p.16

⁴ Idem, p.10

⁵ Brahim, *L'approche processus*, dans I2D-Information, Données & Documents 2016-4, vol.53, p.37

ont permis de comprendre que de sérieux problèmes relatifs à la pratique de la supervision pédagogique existent au niveau du département. Ces échanges ont, en quelque sorte, attisé notre curiosité, nous ont motivé et nous ont poussé à vouloir explorer ce champ pour l'observer de plus près et découvrir ce qui se passe dans la réalité. Aussi, nous est-il donné d'observer les anomalies suivantes :

1.2.1 L'insuffisance des démarches d'implantation du processus de supervision pédagogique

Les finalités de tout système éducatif, en général, consistent en l'émergence d'un individu adapté à des structures économiques ou politiques précises et capable d'être utile à la fois à lui-même et aux autres. En effet, au quatrième paragraphe de la deuxième page du Curriculum de l'école fondamentale, on lit : « L'éducation haïtienne vise avant tout à favoriser la formation de l'homme-citoyen-producteur capable de modifier les conditions physiques naturelles, de créer les richesses matérielles et de contribuer à l'épanouissement des valeurs culturelles, morales et spirituelles »⁶. C'est dans cette optique que les responsables du système éducatif haïtien ont mis sur pied, en support aux différentes méthodes pédagogiques existantes, des activités de supervision pédagogique susceptibles de faciliter l'atteinte de ces objectifs.

En effet, certains efforts sont déployés au cours des deux dernières décennies par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) pour mettre sur pied des activités de supervision pédagogique à travers le pays aux fins d'aider les professionnels de l'éducation à mieux s'acquitter de leurs tâches.

Par exemple, le 17 décembre 2008, à l'initiative des responsables du District scolaire de Delmas I, un atelier a été organisé à l'intention des directeurs, censeurs et coordonnateurs pédagogiques dudit district autour du thème « La supervision pédagogique ». Constatant que les directeurs d'établissements scolaires négligent cette activité, le responsable du district scolaire a organisé ce séminaire afin d'aider les participants à mieux cerner les différents aspects de la supervision pédagogique et à l'utiliser comme un outil susceptible de faciliter l'amélioration de la qualité de l'enseignement au niveau des établissements scolaires⁷.

⁶ Ministère de l'Éducation nationale, Institut Pédagogique national, *Curriculum de l'École fondamentale, Programme pédagogique opérationnel*, 1988-1989, p.2

⁷ Le Nouvelliste, 22 décembre 2008

En mars 2013, des séances de formation ont été réalisées pendant 5 jours au niveau des 10 départements scolaires pour plus de 8 000 enseignants et environ 3 000 directeurs d'écoles. Les directeurs d'école ont été formés sur l'évaluation des apprentissages, la supervision pédagogique et le leadership en milieu scolaire tandis que les enseignants ont été formés en évaluation des apprentissages et en planification de leçons⁸.

En 2014, à l'initiative de la direction générale du MENFP, un congrès sous le thème 'Revalorisation des écoles publiques' a été réalisé au profit des inspecteurs scolaires de la République avec pour objectifs de renforcer la supervision pédagogique et administrative des écoles secondaires et fondamentales de la République⁹.

Le secteur privé également a apporté sa contribution dans ce domaine. Le 18 août 2017, en effet, la Fondation Digicel a annoncé dans un communiqué de presse qu'elle a bouclé 3 sessions de formation intensive d'enseignants à Mazenod, Camp-Perrin. Du 17 juillet au 4 août 2017, cent-soixante-treize enseignants, d'une part, ont bénéficié d'une formation sur les notions fondamentales et les techniques d'apprentissage des langues (créole / français) et sur les mathématiques. D'autre part, près d'une cinquantaine de directeurs d'écoles qui avaient déjà reçu en janvier 2017 une formation sur le rôle pédagogique du directeur ont pu pratiquer les connaissances acquises lors de ce séminaire, tout en recevant des notions en supervision pédagogique, leadership, gouvernance et relations communautaires¹⁰.

Se référant aux activités liées à la supervision pédagogique, Delaubier et Roques (2016), dans un document intitulé 'Diagnostic du dispositif de supervision de l'enseignement fondamental en Haïti' écrivent : « Peu d'actions sont mises en place. Plusieurs facteurs concourent aux insuffisances constatées » (Delaubier et Roques, 2016, p.3).

Il est un fait que la principale mission de la supervision pédagogique consiste à améliorer le processus enseignement - apprentissage, mais ces quelques mouvements isolés, réalisés sans un programme spécifique suffisent-ils à implanter un système de supervision à proprement parler ?

⁸ Haïti Libre, 25 mars 2013

⁹ Idem, 4 septembre 2014

¹⁰ <https://haiti.loopnews.com>

1.2.2 L'absence d'un cadre de référence en matière de supervision pédagogique

Il n'est un secret pour personne que le système éducatif haïtien, depuis des lustres, rencontre des difficultés au niveau de la réussite scolaire des élèves. Les différents acteurs (enseignants, directeurs d'écoles, cadres du ministère de l'éducation nationale, gouvernements, parents, élèves, etc.) impliqués de près comme de loin dans le système sont unanimes à reconnaître que la situation de l'éducation est complexe en Haïti. Les propos suivants relatés par Doré (2010) ne laissent aucun doute. En effet, on peut lire :

Depuis la fin de la décennie 1970, malgré les réformes entreprises par les autorités, le système d'éducation est en crise [...]. Avec des moyens excessivement limités, le système éducatif se trouve dans l'incapacité d'assurer convenablement une formation adéquate aux enfants issus de diverses catégories sociales du pays¹¹.

Aussi, tenant compte de cet état de fait, les responsables de l'État, dans leurs soucis d'apporter des réponses aux multiples problèmes auxquels le système fait face, ont-ils élaboré pas mal de plans pour essayer de trouver des éléments de solutions. De la réforme Bernard (1979) au plan décennal d'éducation et de formation (2017-2027), c'est toute une panoplie de tentatives qui sont envisagées. Mais quelle est la place accordée à la supervision pédagogique dans tout cela ? Pour répondre à cette question, nous avons jugé bon de jeter un coup d'œil sur les différents plans envisagés par les décideurs à partir de la réforme Bernard (1979).

En scrutant ces plans, nous avons constaté, tout d'abord, que la réforme Bernard priorisait, entre autres, la mise en place de l'école fondamentale, l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques axées sur la méthode scientifique [...], le renforcement de l'encadrement administratif et pédagogique des écoles à l'aide d'un corps d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques devant veiller à l'implantation de la réforme¹².

Si la réforme Bernard a le mérite de prévoir la mise en place de l'école fondamentale, la supervision pédagogique n'y a pas été perçue comme une priorité. Au dernier point, cependant, deux catégories de professionnels de l'éducation sur lesquels repose de nos jours la responsabilité de la supervision pédagogique, en l'occurrence les inspecteurs et les conseillers pédagogiques, sont mentionnés avec pour mission spécifique de veiller à l'implantation de la

¹¹ Guichard Doré, 2010, *Politique de formation professionnelle et d'emploi en Haïti : le cas du secteur du tourisme (1980-2010)*. Éducation. Université Paris-Est, 2010. Français. <NNT : 2010PEST0018 >. < tel-00648788 > p. 155.

¹² <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Haiti.pdf>

réforme. ‘Veiller à l’implantation de la réforme’ se révèle quelque peu vague. Peut-on déduire qu’en veillant à l’implantation de la réforme, ils avaient la mission implicite de faire de la supervision pédagogique ? On ne saurait avancer une telle hypothèse. Le moins que l’on puisse dire, c’est que le concept ‘supervision pédagogique’ n’était, semble-t-il, pas encore à l’honneur dans notre vécu scolaire au moment de la mise en place de cette réforme.

Ayant réalisé que la réforme Bernard n’était pas appliquée comme cela se devait, que les problèmes identifiés persistaient, que les organes de supervision étaient faibles ; en d’autres termes, que la réforme était pratiquement un échec, le gouvernement d’alors a pris la décision de convoquer des États Généraux sur l’éducation, lesquels ont conduit à l’élaboration du plan stratégique appelé ‘Plan National d’Éducation et de Formation (PNEF) (1997 – 2007).

Sans divorcer d’avec la réforme Bernard, le PNEF se propose de prendre en compte « la problématique de l’école haïtienne et de produire un système éducatif plus performant et plus ouvert sur les besoins du milieu »¹³, un objectif qu’il entend atteindre à travers ses quatre axes stratégiques d’intervention, à savoir : 1- la gouvernance du système éducatif 2- l’accès à l’éducation 3- la qualité de l’éducation 4- l’efficacité externe du système éducatif.

Il importe de remarquer ici que, comme c’est le cas pour la réforme Bernard, la supervision pédagogique n’occupe pas une place de choix dans le Plan National d’Éducation et de Formation (PNEF). Si le concept ‘supervision’ est évoqué au niveau des constats où l’on fait remarquer que les organes de supervision sont faibles, il n’est nulle part mentionné au niveau des axes stratégiques envisagés pour améliorer le système éducatif. On peut donc avancer, sans ambages, que la supervision pédagogique est pratiquement absente du Plan National d’Éducation et de Formation de 1997 que ce soit en termes d’élaboration ou d’implantation d’un plan de supervision.

Au terme de l’analyse d’un autre document intitulé ‘La stratégie nationale d’action pour l’éducation pour tous’ publié par le Ministère de l’Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle en septembre 2007, les concepteurs ont admis que le système éducatif haïtien fait face à des problèmes de divers ordres.

¹³ Ministère de l’Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (1998), cité par Guichard Doré dans *Politique de formation professionnelle et d’emploi en Haïti : le cas du secteur du tourisme (1980-2010)*. Éducation. Université Paris-Est, 2010. Français. <NNT : 2010PEST0018 >. < tel-00648788 > p. 151.

Il a été déjà mis en évidence au titre de l'analyse de l'efficacité interne du système éducatif la faible capacité du ministère à assurer l'encadrement et la supervision pédagogique en raison, d'une part, de l'insuffisance numérique des personnels faisant référence au corps des Inspecteurs et des Conseillers pédagogiques, et d'autre part, de la sous-qualification académique et professionnelle des Inspecteurs de zone (MENFP, 2007, p.52).

Pour pallier ces différents problèmes, le plan prévoit plusieurs choix stratégiques parmi lesquels l'amélioration de l'encadrement pédagogique qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de cette recherche. Aussi, reconnaissant que jusqu'à date, malgré les problèmes structurels qui caractérisent l'encadrement pédagogique des écoles et des enseignants, le système ne s'est jamais doté d'un cadre de référence en matière de supervision pédagogique, le MENFP a-t-il pris l'engagement de définir un cadre national de supervision pédagogique. D'après les concepteurs du document, la définition du cadre de supervision pédagogique s'avère nécessaire « pour s'assurer de la cohérence des démarches de supervision mises en œuvre »¹⁴.

En déclarant que ce cadre est nécessaire pour s'assurer de la cohérence des démarches de supervision mises en œuvre, ne sous-entendent-ils pas que, jusque-là, tout ce qui se faisait en supervision pédagogique était incohérent, désordonné, et que c'est à partir de l'élaboration et la mise en œuvre de ce cadre que les choses se feraient de manière cohérente, équilibrée ? N'ont-ils pas raison à un certain niveau ? Sans cadre, sans plan, peut-on parvenir facilement à de bons résultats ? Et, qu'en est-il du cadre ? Est-il, à l'heure actuelle, élaboré ? Si non, ne continue-t-on pas à évoluer dans l'informel ?

D'un autre côté, en examinant le plan opérationnel 2010 – 2015, nous sommes amené à réaliser que si dans le document du MENFP de septembre 2007 le concept supervision pédagogique était à l'honneur, il est pratiquement passé sous silence dans ce plan.

En effet, certains concepts comme régulation, encadrement, planification, suivi, contrôle, ciblés au niveau des objectifs font, certes, partie intégrante du champ de la supervision pédagogique, mais à aucun moment, ce thème n'a été mentionné, que ce soit au niveau des axes, que ce soit au niveau des objectifs. Le plan opérationnel 2010 – 2015 ne prévoit donc aucun programme de

¹⁴ MENFP, La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous, 2007, p. 99-100

supervision pédagogique au niveau des établissements scolaires. N'y a-t-il pas lieu de parler d'une certaine régression à ce niveau ?

Enfin, le Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) 2017 – 2027, lui-même, conçu en réponse au fait que, selon les décideurs, la plupart des objectifs prévus dans le plan quinquennal 2010 – 2015 n'ont pas été atteints, semble n'accorder, non plus, aucune importance à la supervision pédagogique. Selon ce plan,

Sept (7) programmes seront exécutés pour renforcer la qualité de l'éducation : Mise en place d'un système d'orientation des finissants du fondamental ; Réforme des curricula scolaires ; Adaptation des ressources pédagogiques et didactiques ; Renforcement des institutions de formation initiale des enseignants et des directeurs ; Formation continue des enseignants et des directeurs d'école ; Développement de coopération et de relations interinstitutionnelles, nationales et internationales ; Réforme du système d'évaluation des apprentissages et des acquis des élèves¹⁵.

On constate qu'à aucun moment, la supervision pédagogique n'est mentionnée. Où est donc passé le cadre national de supervision pédagogique prôné par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle dans son plan de 2007 ?

En plus du fait qu'aucun cadre de référence n'est envisagé pour asseoir la supervision pédagogique dans le système éducatif haïtien, il convient de mentionner aussi les problèmes relatifs à la pratique de cette activité au niveau des écoles.

1.2.3 Les difficultés liées à la pratique de la supervision pédagogique

L'implantation des activités de supervision pédagogique ne se fait pas sans difficultés au sein des établissements scolaires. Les quelques recherches qui ont été réalisées au niveau de la pratique de la supervision pédagogique en Haïti ont permis de relever pas mal d'écarts. Par exemple, les résultats d'une recherche intitulée « *L'impact de l'EFACAP (École Fondamentale d'Application ; Centre d'Appui Pédagogique) sur les pratiques des enseignants aux deux premiers cycles de l'école fondamentale haïtienne : points de vue des intervenants scolaires* » réalisée par Naissance (2017), dans le département du Nord-Ouest, ont clairement indiqué que la supervision pédagogique est une activité, en majeure partie, négligée. En plus des difficultés liées au milieu du travail et des matériels non disponibles dans les écoles, la plupart des

¹⁵ MENFP, Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) 2017-2027, p.47

participants se plaignent de l'absence d'accompagnement et de suivi pédagogiques (Naissance, 2017, p.95-102).

Pour sa part, Azarre (2014), à travers son étude intitulée « *L'accompagnement pédagogique des enseignants du premier et du deuxième cycle de l'école fondamentale en Haïti* », réalisée au niveau du département de l'Ouest, a relevé nombre d'obstacles auxquels font face les inspecteurs et les conseillers pédagogiques dans l'exercice de leurs fonctions. Il soulève, entre autres, des difficultés d'ordre matériel, des difficultés liées aux ressources humaines (niveau de formation inadéquat de certains enseignants), difficultés liées à la charge de travail, difficultés liées à la géographie, difficultés liées aux conditions de travail, difficultés liées à l'influence politique (certains sénateurs et députés affectent et désaffectent des directeurs et enseignants à leur guise), etc. (Azarre, 2014, p.76-88).

Alexis (2012), de son côté, a conduit une recherche dans le département du Nord portant sur : « *Perceptions et pratiques de la supervision pédagogique au niveau primaire (premier et deuxième cycles fondamental) en Haïti* » dans laquelle il a relevé un ensemble de besoins qui devraient être comblés pour aboutir à une amélioration de l'enseignement - apprentissage du point de vue de ses répondants. Il souligne que les participants « ont mis l'accent sur la valorisation de l'enseignement, les ressources matérielles, les ressources humaines et la formation continue comme besoins à combler afin de favoriser une meilleure qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves » (p.59). Il avance que les enseignants et les directeurs d'établissements qui ont participé à sa recherche manifestent le désir de voir la supervision pédagogique valorisée. Cependant, « le manque de formation du personnel enseignant et le manque de ressources matérielles adéquates représentent de sérieux obstacles à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles... » (p.70). Les mêmes problèmes sont donc pointés du doigt à travers ces différentes recherches lors même qu'elles sont effectuées dans des départements distincts.

En plus, Delaubier et Roques (2016) font état d'un ensemble d'irrégularités constatées dans la pratique de la supervision pédagogique en Haïti. Ils énumèrent, entre autres, le fait que « les inspecteurs sont peu présents dans les écoles. (...) La première raison de cette insuffisance est que la majeure partie de leur activité est consacrée à d'autres tâches » (p.2). Ils soulèvent aussi « la difficulté des déplacements (éloignement et éparpillement des écoles, absence de véhicule

personnel, coût du transport) » (p.3). Comme conséquences, « beaucoup d'écoles restent pendant plusieurs années sans être inspectées, ni même visitées rapidement » (p.18). Selon eux, si certains inspecteurs s'intéressent à la supervision pédagogique, « d'autres disent ne pas en faire, soit parce qu'ils n'en ont pas le temps, soit parce qu'ils considèrent que ce n'est pas la priorité, ou que c'est le travail du directeur ou encore d'un conseiller pédagogique » (p.20). Ensuite, « les supervisions, tant pédagogiques qu'administratives, réalisées restent le plus souvent sans suites. La première raison de cette carence est l'absence de rapports rédigés à l'issue des visites » (p.21). Autant de difficultés et bien d'autres encore qui entravent la bonne marche de la supervision pédagogique, selon les auteurs de ce document. Signalons que les consultants ont rencontré :

des acteurs concernés (enseignants, directeurs, inspecteurs, cadres des DDE, partenaires locaux) dans six départements : l'Artibonite, le Centre, le Nord, l'Ouest, le Sud et le Sud-est. Les informations recueillies ont été complétées par des entretiens conduits au niveau national, en particulier avec les directions du ministère (p.7).

Les taux de réussite des élèves du troisième cycle fondamental aux examens officiels représentent également un problème majeur qui ne saurait être négligé.

1.2.4 Le faible taux de réussite des élèves aux examens officiels

Malgré le fait que depuis plus de deux décennies, le MENFP prône la supervision pédagogique dans les écoles du département du Sud, les progrès attendus peinent à être visibles. Le niveau académique des élèves semble rester au point mort ou même régresser considérablement. Les taux de réussite aux examens officiels pour le 3ème cycle fondamental au niveau du département du Sud laissent à désirer. En témoignent les résultats suivants : année académique 2011 – 2012, 53 % de réussite (avant-dernier) pour un taux de réussite national de 67.25 % ; 2012 – 2013 : 65 % de réussite (dernier) pour un taux de réussite national de 75.68 % ; 2014- 2015 : 71.25 % de réussite pour un taux de réussite national de 72.21 %. Pour l'année académique 2015 – 2016 : 78.44 % de réussite pour un taux de réussite national de 70.75 % ; 2016 – 2017 : 74 % de réussite pour un taux de réussite national de 76 % ; 2017 -2018 : 52 % de réussite (dernier) pour un taux de réussite national de 65.92 % ; 2018-2019 : 65 % de réussite (dernier) pour un taux de réussite national de 75,68 %.

Au niveau des deux premiers cycles, beaucoup d'élèves redoublent et d'autres abandonnent purement et simplement. Dorvilier (2015), dans son article « Pour l'élimination du redoublement dans le cycle d'enseignement fondamental en Haïti », parle de 14 % de redoublement aux deux premiers cycles du fondamental. Il y rapporte également que : « Sur chaque cent élèves qui entrent en 1^{ère} année fondamentale, seulement 8 d'entre eux ont atteint la classe de philo »¹⁶. Ceux qui choisissent de poursuivre leurs études arrivent, pour la plupart, à l'université avec des lacunes importantes : non-maîtrise de la langue d'enseignement, incapacité d'effectuer de simples opérations d'analyse et de synthèse, etc.

Ce tour d'horizon effectué sur les divers plans et activités enclenchés tantôt par le MENFP, tantôt par le secteur privé pour implanter la supervision pédagogique dans le système éducatif haïtien, montre que si beaucoup de lacunes peuvent être relevées, on doit admettre, par contre, que bien des efforts ont été consentis dans ce domaine. En dépit de tout, le constat reste alarmant.

Il est un fait que d'autres facteurs peuvent être à la base de la situation décrite plus haut, mais ne doit-on pas questionner également la part de responsabilité de la pratique de la supervision pédagogique devant un tel état de fait ? Quand on considère qu'un conseiller pédagogique peut avoir sous sa responsabilité 34 établissements scolaires (*MENFP, La stratégie nationale d'action de l'Éducation pour tous, 2007, p.99*) et même davantage à superviser, on se demande alors si la supervision pédagogique est réellement présente et appliquée dans les écoles comme cela devrait se faire. Peut-on parler de l'amélioration du processus enseignement - apprentissage sans la mise en œuvre d'une politique conséquente de supervision pédagogique ?

1.3 Questions de recherche

L'ensemble de réflexions et de questionnements que nous avons évoqués nous pousse à poser la question principale de recherche comme suit :

Les pratiques de supervision pédagogique au niveau du troisième cycle de l'école fondamentale dans le département du Sud, permettent-elles d'améliorer ou non le processus enseignement-apprentissage et la réussite scolaire des élèves ?

De manière spécifique, cette thèse veut répondre aux questions suivantes :

¹⁶ Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF), cité par Dorvilier (2016) dans ' Pour l'élimination du redoublement dans le cycle d'enseignement fondamental en Haïti', consulté le 28 juillet 2017, repéré à www.haiti-perspectives.com>pdf, p.50

- 1- La supervision pédagogique est-elle pratiquée au niveau du département du Sud en fonction de normes spécifiques préalablement établies par le Ministère de l'Éducation Nationale ?
- 2- La supervision pédagogique telle qu'elle est pratiquée dans le département du Sud, favorise-t-elle la réussite scolaire des élèves ?
- 3- Les ressources humaines et matérielles sont-elles disponibles pour assurer l'application de la supervision pédagogique ?

1.4 Objectifs de recherche

L'objectif principal de cette thèse est d'analyser les pratiques de supervision pédagogique au regard du processus enseignement-apprentissage. De cet objectif principal découlent les objectifs spécifiques suivants :

1. Identifier des pratiques relatives à l'exercice de la supervision pédagogique au niveau du département du Sud et brosser un portrait de la situation ;
2. Décrire des pratiques de supervision pédagogique dans des écoles du département du Sud et en dégager des constats ;
3. Déterminer des liens probables existant entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves ;
4. Dégager des pistes pouvant conduire à développer de meilleures pratiques de supervision pédagogique au 3^e cycle de l'école fondamentale dans le Département du Sud, au cas où des écarts seraient constatés.

1.5 Pertinence de la recherche

Cette recherche a le mérite d'avoir questionné les pratiques de supervision pédagogique au troisième cycle. En effet, si plusieurs recherches sont déjà réalisées sur les rapports entre les pratiques de supervision pédagogique et l'amélioration du processus enseignement-apprentissage dans d'autres pays, aucune recherche de ce genre, à notre connaissance, n'a été effectuée jusqu'ici au niveau du département du Sud, encore moins au troisième cycle fondamental. Les seules recherches qui ont été menées dans ce domaine en Haïti concernent les deux premiers cycles et ont été réalisées dans les départements de l'Ouest, du Nord et du Nord-Ouest. Cela

confère donc une certaine originalité à cette recherche qui a mis à nu les lacunes existant au niveau de ce cycle en termes de supervision pédagogique. Cette recherche nous a permis de présenter un état des lieux, c'est-à-dire, de faire la lumière sur la manière dont la supervision pédagogique est perçue et pratiquée au niveau du département. Elle nous a permis de mieux saisir cette réalité à travers des témoignages recueillis auprès des participants sur le sujet, d'où sa portée pertinente à la fois sociale et scientifique.

1.5.1 Pertinence sociale

Cette recherche revêt, tout d'abord, un caractère d'ordre social. Si elle nous permet d'assouvir notre curiosité intellectuelle, elle vise surtout à apporter une contribution à une meilleure compréhension de cette activité combien essentielle pour la réussite scolaire qu'est la supervision pédagogique. En effet, nous sommes préoccupé depuis plusieurs années, par le fait que malgré l'implantation de la supervision pédagogique au niveau de nos écoles, on assiste à un recul en ce qui a trait aux résultats et aux performances scolaires des élèves. Aussi, la supervision pédagogique est devenue notre sujet de prédilection ces dernières années. Nous n'avons pas cessé de réfléchir sur son rôle, sur les comportements des différents acteurs impliqués dans son application au cours des deux dernières décennies et, dès que nous avons eu l'occasion de nous lancer dans cette recherche, nous avons vite fait de nous diriger vers ce champ, histoire de chercher à découvrir ce qui se fait effectivement.

1.5.2 Pertinence scientifique

La recherche revêt également un caractère scientifique car, grâce à elle, certaines susceptibilités, certaines failles jusque-là inaperçues ont pu être décelées, ce qui permettra aux différents acteurs (enseignants, directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques, décideurs, etc.), chacun en ce qui le concerne, de se faire une meilleure idée de la supervision pédagogique et de mettre tout en œuvre afin qu'elle soit mieux conduite et qu'elle permette d'accéder à des objectifs plus élevés encore que ceux qui sont déjà atteints. En ce sens, non seulement cette recherche permet de faire une mise au point sur l'évolution de la supervision pédagogique, sur les progrès réalisés dans ce domaine, elle permet également d'envisager de nouvelles pistes vers une meilleure ligne directrice, une meilleure vision, une meilleure orientation de la supervision pédagogique, ce qui, dans les deux cas, contribue à faire avancer la science. C'est donc tout le système qui tirera profit des retombées de cette recherche.

1.6 Plan de la thèse

Cette thèse s'articule autour de sept chapitres. Le premier chapitre présente le contexte de la recherche et la problématique. L'état de la situation de la pratique de la supervision au pays est passé en revue et le problème de recherche ainsi que les questions et les objectifs de la recherche sont pris en compte. Le deuxième chapitre fait le point sur l'état des connaissances à travers une recension des écrits. Un panorama de l'histoire et de l'évolution de la supervision pédagogique est présenté et ensuite une mise au point est faite sur les différentes perceptions de plusieurs chercheurs en ce domaine. Le chapitre trois présente le cadre théorique de la recherche. Les divers modèles de supervision pédagogique et les modes d'observation en supervision pédagogique sont présentés. Ce chapitre traite également de la pratique de la supervision pédagogique. Le quatrième chapitre présente le cadre méthodologique. La méthode envisagée, l'échantillon, la justification du choix du département du Sud, l'instrument utilisé pour la cueillette des données ainsi que la procédure d'analyse des données y sont consignés. Le cinquième chapitre expose et analyse les résultats recueillis. Le sixième chapitre discute les résultats. Enfin, le septième chapitre, en guise de conclusion, présente une synthèse des travaux, en résume les limitations et esquisse des perspectives de nouvelles recherches dans le domaine.

CHAPITRE 2

RECENSION DES ÉCRITS

Depuis son implantation au niveau des écoles au cours de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, la supervision pédagogique prend une grande ampleur, notamment au regard de l'assistance à fournir aux professionnels de l'éducation. Elle s'impose comme « un processus d'aide et de soutien en vue d'améliorer l'acte professionnel des divers participants engagés dans l'organisation école » (Girard *et al.*, 1992, p.1). En dépit du fait qu'elle ne fait pas l'unanimité auprès des enseignants, car « la plupart des enseignants n'aiment pas être supervisés [...] Ils réagissent défensivement et ne la trouvent pas vraiment utile » (Acheson *et al.*, 1993, p.51), il n'en demeure pas moins qu'elle se révèle nécessaire et ne laisse pas indifférents nombre de penseurs en éducation. C'est en ce sens que beaucoup de chercheurs se sont penchés sur ce thème et en ont développé une abondante littérature. Nous nous proposons, dans ce chapitre, de passer en revue certains écrits traitant de la supervision pédagogique afin de pouvoir documenter le sujet d'étude, car comme l'a fait remarquer Fortin (2010) :

Dans le cadre de la recherche, la recension des écrits est particulièrement importante, non seulement pour bien définir le problème de recherche et l'ensemble du processus, mais également pour se faire une idée précise de l'état actuel des connaissances sur un sujet donné, de leurs lacunes et de la contribution éventuellement du chercheur à leur avancement (Fortin, 2010, p.134).

Dans ce chapitre, nous présentons, dans un premier temps, l'historique de la supervision pédagogique et son évolution à travers le temps, pour ensuite faire le point sur la position de certains chercheurs de cette discipline.

2.1 Histoire et évolution de la supervision pédagogique

Acheson *et al.* (1993) ont fait remonter les débuts de l'inspection au 18^{ème} siècle. « Dès le XVIII^e siècle à Boston, des comités laïcs étaient chargés d'inspecter périodiquement les écoles »¹⁷ écrivent-ils. On comprend, cependant, qu'il ne s'agissait pas encore de supervision pédagogique proprement dite, car, alors, « le but de l'inspection était de déterminer si les

¹⁷ Keith A. Acheson *et al.*, *La supervision pédagogique*, Les éditions logiques, bibliothèque nationale du Québec, 1993, p.53.

standards d'enseignement étaient maintenus »¹⁸. Ce n'est, en principe, que vers la deuxième moitié du 20^e siècle que la supervision pédagogique s'est introduite dans les systèmes éducatifs nord-américains. En effet, Naslin (2008), psychothérapeute et formatrice, écrit qu'au cours de l'année 1954 « le terme 'supervision' arrive des USA. Il est surtout utilisé dans le champ social »¹⁹.

Pour leur part, De Jonckheere et Monnier (1997) abondent dans le même sens : « La supervision pédagogique a fait son apparition en Suisse romande en 1954 dans le domaine du service social. Les premiers superviseurs étaient des assistantes sociales ou des psychiatres qui avaient été formés aux États-Unis »²⁰.

Si à ses débuts, la supervision était surtout utilisée dans le domaine social et dans le champ médical, elle n'a pas mis longtemps à s'intégrer dans le champ éducatif. Dès 1970, par exemple, « l'École d'éducateurs spécialisés introduit la supervision obligatoire pour ses étudiants et organise en 1971 une formation de superviseurs »²¹. Par la suite,

des formations sont régulièrement proposées conjointement par les écoles de Lausanne et de Genève, et, en 1996, le centre d'études et de formation continue pour travailleurs sociaux (CEFOC) de l'Institut d'Études sociales à Genève prend le relais pour que cette formation soit désormais commune aux assistants sociaux, aux éducateurs et aux animateurs socioculturels²².

Pour sa part, Blanc (2016) indique l'année 1972 comme période au cours de laquelle la supervision pédagogique a été introduite dans les écoles, et Jacques Salomé comme celui qui a présenté l'un des premiers ouvrages de supervision pédagogique. À la page 7 de son article, on peut lire ce qui suit : « En 1972, date de l'instauration de la supervision pédagogique dans les écoles d'éducateurs [...], c'est également l'année de la sortie par Jacques Salomé (1972) d'un des premiers ouvrages consacrés spécifiquement à la supervision pédagogique »²³.

Au Québec, l'histoire de la supervision pédagogique est caractérisée par trois grandes périodes, tel que le rapporte Kebieche (2017). Il y a eu tout d'abord la période de l'inspection (1852 à

¹⁸ Keith A. Acheson et al., *La supervision pédagogique*, Les éditions logiques, bibliothèque nationale du Québec, 1993, p.53

¹⁹ Naslin, C. (2017, 2 mars), *La supervision*, repéré sur le site http://www.relation-aide.com/dos_description.php?id=227.

²⁰ Kolly Ottiger I. et al. (2017, 3 mars), *Supervision et intervention : Espace réflexif pour les professionnels*, repéré sur le site aifris.eu/03upload/uplolo/cv935_9.pdf

²¹ Idem

²² Ibidem

²³ Claude Blanc, « S'il vous plaît... Dessine-moi la supervision pédagogique ! », 2016, p. 7, consulté le 21 janvier 2020, repéré sur le site : <https://superviseurs.ch>

1965) au cours de laquelle on ne faisait qu'évaluer le personnel enseignant sans vraiment tenir compte de l'aspect pédagogique comme tel. Il y a eu, ensuite, la cogestion (1964-1965 à 1985), période au cours de laquelle, la supervision pédagogique a commencé effectivement à s'installer au sein des établissements scolaires. Cette période est particulièrement marquée par « la création de la commission Parent, le MEQ et la loi 71 (1979) attribuant le rôle principal, en matière de pédagogie, aux DE » (Rioux, 1997, cité par Kebieche, 2017, p.p.39-40). Et enfin « La période d'impact de la recherche (1985) où le système éducatif subit de nombreuses transformations tout en accordant de plus en plus d'importance à la supervision pédagogique que nous connaissons aujourd'hui en quête de toute amélioration du système éducatif » (p.p.39-40).

2.1.1 Supervision pédagogique en contexte de l'école fondamentale haïtienne

En Haïti, l'idée de contrôler ce qui se passe dans les écoles remonte au tout début de notre histoire de peuple. La constitution de 1801, par exemple, consacre « l'autorisation et la surveillance des administrations communales » (Delaubier et Roques, 2016, p.8). Celle de 1867 établit la surveillance de l'État qui prend le plein contrôle du système éducatif : « la liberté d'enseigner s'exerce sous la haute surveillance de l'État » (p.8). Un peu plus tard, deux lois, l'une de 1878 et l'autre de 1884, ont instauré « d'une part, des commissions locales de surveillance, composées de notables ; d'autre part, un corps d'inspecteurs. Cette organisation a perduré jusqu'à la fin des années 1920, sans évolution majeure » (p.8). Par la suite, entre 1930 et 1970, d'autres réformes vont faire surface et on va constater une grande évolution dans le dispositif de surveillance :

- les commissions locales de surveillance n'apparaissent plus dans la réglementation et, avec elle, s'efface le rôle d'une instance de proximité dans la supervision de l'enseignement ;
- l'État assume désormais seul la responsabilité de la supervision des écoles, à travers une administration renforcée (transformation du secrétariat d'État en ministère de plein exercice, création de la direction générale) ;
- en dépit des réformes qui ont remis en cause son organisation originelle, l'inspection scolaire a été maintenue, en tant que service soumis à l'autorité de l'administration centrale (p.8).

Avec la réforme Bernard (1979) amorcée au cours des années 1980, le service d'inspection va être inséré dans une nouvelle structure :

- a) La création d'un enseignement fondamental et la refonte du secondaire ont conduit à modifier la répartition entre l'inspection des écoles primaires, devenue inspection du fondamental, qui étend son champ de compétence jusqu'à la neuvième année de la scolarité et l'inspection du secondaire (dont le rôle est désormais limité aux quatre années du « nouveau secondaire ») ;
- b) La mise en place des directions départementales de l'éducation (décret du 5 juin 1989)
 - conduit à la suppression de l'« inspection départementale » (qui était sous la responsabilité d'un « inspecteur départemental ») ;
 - place le service de l'inspection sous l'autorité du directeur départemental ;
- c) La publication d'un « statut » en 1984, puis en 2014, à l'intention des « personnels éducatifs » dépendant du ministère (MENFP)
 - intègre les inspecteurs dans ce cadre statutaire ;
 - acte une ligne hiérarchique de l'enseignant jusqu'au DDE [enseignant → directeur → inspecteur de zone → inspecteur principal → directeur départemental] ;
 - établit le principe d'évaluation, à chaque niveau, par le supérieur immédiat (Delaubier et Roques, 2016, p.8-9).

Ensuite, en 2004, l'École Fondamentale d'Application Centre d'Appui Pédagogique (EFACAP) prévue par le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) de 1997 va être mise sur pied avec une mission à trois dimensions :

- i) *Représenter un modèle authentique et reproductible d'école fondamentale de 3 cycles de qualité ;*
- ii) *Contribuer à la formation en cours d'emploi d'un nombre important d'enseignants ;*

- iii) *Contribuer à la formation initiale des enseignants en formation dans les CFEF et les ENI (MENJS-DEF, 2004, texte d'orientation, p.7).*

Avec la création de l'EFACAP, une nouvelle catégorie de professionnels dénommés « conseillers pédagogiques » va être recrutée. L'une des conditions exigées pour occuper ce poste est la suivante : « Avoir déjà exercé des fonctions de responsabilité (directeur, inspecteur, coordonnateur, etc.) ou d'animation (formateur, inspecteur, superviseur pédagogique, etc.) » (MENJS-DEF, 2005, Texte d'application 1, p.5). Le rôle fondamental du conseiller pédagogique

réside dans le conseil, l'aide et la formation des enseignants et directeurs. (...) [Il] encadre les directeurs et les enseignants des écoles associées tant publiques que privées. (...) En règle générale, le conseiller pédagogique intervient dans une relation d'aide et de soutien auprès du personnel des écoles d'une zone scolaire (MENJS-DEF, 2005, p.5).

À partir de ce moment, la supervision des institutions scolaires est confiée à ces deux catégories de professionnels : les inspecteurs d'un côté et les conseillers pédagogiques de l'autre. Les conseillers pédagogiques s'occupent de manière spécifique des écoles associées à l'EFACAP, mais les inspecteurs, eux-mêmes, ont un droit de regard sur toutes les écoles. Précisons, toutefois, que les directeurs d'écoles sont considérés, dans la pratique, comme les premiers superviseurs de leurs établissements.

2.2 Supervision pédagogique : perceptions des acteurs

Divers auteurs ont fait valoir leur point de vue sur la supervision pédagogique. Mentionnons par exemple Oliva (1976) d'une part, Jomphe et Royer (1987) d'autre part, qui présentent la supervision pédagogique comme une relation d'aide et de support se développant entre superviseurs et supervisés afin de permettre à ces derniers de mieux enseigner et aux élèves de mieux apprendre. Pour leur part, Unruh et Turner (1970), Harris (1985), en plus de la question d'aide, évoquent les notions de changement et d'innovation. Selon eux, puisque l'éducation évolue, la supervision doit fournir aux enseignants les instruments nécessaires leur permettant de s'adapter aux divers changements. De plus, Krey et Netzer (1971) voient la supervision pédagogique sous l'angle de la gestion en vue de combler les exigences et les attentes relatives aux services éducatifs de qualité. Une vision partagée par Marks, Stoops et King-Stoops (1971) à laquelle ces derniers ajoutent l'idée que l'enseignement dans la classe soit amélioré par des

activités spécifiques. Ethier (1988), lui aussi, aborde la supervision pédagogique sous l'angle de la gestion d'un ensemble d'activités susceptibles de conduire à une plus grande qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Toutefois, selon lui, tout cela doit se faire à partir des interventions de contrôle et d'évaluation de l'aide professionnelle à fournir.

Pour Squires, Huitt et Segars (1983), la relation qui existe entre le superviseur et le supervisé est considérée sous un angle hiérarchique en ce sens que le superviseur est supposé exercer l'autorité. Selon eux, par le contrôle et l'évaluation, le superviseur doit déterminer la performance du supervisé. Pour sa part, Tardif (1986) voit la supervision pédagogique comme un processus et s'intéresse particulièrement à son objectif, lequel consiste en l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Enfin, Bouchamma (2004) abonde, elle aussi, à peu près dans le même sens que Tardif, car elle considère la supervision pédagogique comme une relation d'aide destinée à améliorer le processus enseignement-apprentissage. Autant d'approches qui montrent très clairement que la supervision pédagogique est un champ qui n'a pas laissé indifférents les chercheurs en éducation au cours des dernières années.

Qu'il s'agisse de superviseurs, de professionnels en situation d'être supervisés ou de chercheurs dans le domaine, chacun a une vision quelque peu différente de la supervision pédagogique. Si pour certains, les enseignants, en particulier, la supervision pédagogique n'a pas toujours bonne presse, pour d'autres, par contre, elle se révèle un outil pouvant contribuer à l'amélioration du processus enseignement – apprentissage.

En effet, tel que rapporté par Gbongué (2000), les enseignants qui ont participé à une recherche de Krickovich (1988) à New York considèrent la supervision pédagogique comme « une activité punitive et ancrée dans un système odieux de sanctions administratives » (Gbongué, 2000, p.12). Cette résistance à la supervision pédagogique semble n'épargner aucun système éducatif car « des études nord-américaines semblent indiquer que la supervision des enseignants est problématique. Cette situation se rencontre aussi en Europe et en Afrique » (Gbongué, 2000, p.13). En effet, Cogan (1961), après plusieurs études qu'il a menées sur la supervision, a conclu que : « la supervision est perçue inévitablement comme une menace active à l'endroit de l'enseignant, mettant éventuellement en danger son statut professionnel et allant même jusqu'à miner sa confiance en lui-même » (Cogan, 1961, cité par Acheson *et al.*, 1993, p.51). C'est aussi le point de vue de Brunelle (1991) qui avance que « la supervision pédagogique est fréquemment

perçue comme menaçante par les enseignants ou tout simplement inutile pour favoriser leur processus de croissance professionnelle » (p.1).

Quoiqu'il en soit, plusieurs chercheurs dont Gbongué (2000), Zajac (2008), Stoloff *et al.* (2016), April et Bouchamma (2017) perçoivent la supervision pédagogique comme un dispositif capable d'améliorer la qualité de l'enseignement. Gbongué (2000) la considère comme un levier majeur pour relever le défi de la qualité en éducation (p.16). Pour Zajac (2008), « La supervision pédagogique vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement assuré par l'école » (p.77).

Derobertmasure *et al.* (2011), pour leur part, voient la supervision pédagogique comme « un acte relationnel dont l'objectif n'est pas uniquement l'évaluation sommative mais la construction et co-construction des compétences professionnelles nécessitant un encadrement, la réflexivité et l'alternance théorie / pratique » (p.208). Ils présentent une autre vision de la manière dont la supervision pédagogique est perçue par les acteurs, car c'est surtout au niveau de l'aspect de la pratique qu'ils ont étendu leurs réflexions. Selon eux, si les superviseurs

semblent davantage s'investir dans le processus de résolution de situations problématiques et sont prêts à accepter la résolution imparfaite d'une situation problème ou la persistance d'inconnues relatives à certains aspects de la situation complexe, les professionnels associés, quant à eux, [...] sont en attente de procédures types, de 'recettes' à appliquer dans le cadre de la supervision (p. 221).

Il s'agit d'une perception qu'ils jugent mécanique, et qu'ils déconseillent d'ailleurs. La supervision pédagogique semble donc attirer des remous et constitue ces dernières décennies une thématique d'actualité.

2.2.1 Supervision pédagogique : un sujet d'actualité et de litige

Dans un article intitulé 'L'évaluation des enseignants permanents au Québec : une question actuelle et litigieuse', Béchar (2017) présente l'évaluation des enseignants permanents comme un sujet d'actualité. Il cite Paquay (2004) qui estime que « les pratiques d'évaluation des enseignants ne laissent personne indifférent dans le monde de l'éducation » (p.2). Il croit que « l'évaluation des enseignants, en favorisant l'amélioration des pratiques enseignantes, peut impacter positivement la réussite des élèves », comme le conçoivent Darling-Hammond (2000), Hattie et Clinton (2010), Hattie (2009), Paquay, Wouters et Van Nieuwenhoven (2010). Cependant, si certaines provinces comme l'Ontario et le Nouveau-Brunswick ont déjà mis sur

piéd des systèmes leur permettant d'évaluer leurs personnels enseignants, cette question apparaît épineuse et même taboue au Québec (Breton, 2014 ; Carbonneau, 2004, cités par Béchard, 2017, p.2). Béchard (2017) explique qu'une recension des écrits publiés par des quotidiens québécois francophones laisse déduire qu'il existe un désaccord et même un certain malaise autour du fait que cette pratique est très rare, voire inexistante. Il cite, entre autres, le journaliste Proulx (2011), ancien professeur, qui, dans *Le Devoir*, rejette d'un revers de main la proposition de la Coalition Avenir Québec (CAQ) selon laquelle il faudrait évaluer les enseignants permanents en fonction des résultats de leurs élèves auxquels serait liée leur rémunération. Il estime que « cette approche est réductrice, voire absurde, et ne peut avoir les résultats escomptés » (Proulx, 2011, cité par Béchard, 2017, p.3). Ce point de vue est partagé d'une part, par 98 % des enseignants ayant participé à un sondage réalisé par la Centrale des Syndicats du Québec (CSQ) (Levesque, 2012) et d'autre part, par Chouinard, qui « reproche à cette méthode de ne pas prendre en compte les difficultés supplémentaires vécues par les enseignants en milieu défavorisé » (Chouinard, 2011, cité par Béchard, p.3).

D'un autre côté, Breton soulève, dans *La Presse*, la question des « enseignants incompetents 'protégés' par les syndicats qui prétendent que les enseignants ne doivent pas être davantage évalués » (Breton, 2011a ; Breton, 2011b, cité par Béchard, 2017, p.3). Selon elle, même s'ils ne sont pas nombreux, ces enseignants sont susceptibles de causer beaucoup de dégâts aux élèves. Elle publiera par la suite, soit le 9 mai 2014, une chronique intitulée 'Le tabou' dans laquelle elle « relate les recommandations d'un rapport albertain au sujet de l'évaluation des enseignants et [...] invite le milieu de l'éducation québécois à se pencher sérieusement sur la question » (Béchard, 2017, p.3). Un peu plus tard, une démarche dans le même sens sera envisagée par Érick Falardeau et Suzanne Richard qui, à travers une lettre ouverte dans *La Presse*, vont inviter le gouvernement du Québec à se doter d'un système d'évaluation des enseignants permanents et à créer un ordre professionnel (Falardeau et Richard, 2014, cités par Béchard, p.3).

L'idée d'envisager un modèle d'évaluation des enseignants permanents trouve l'assentiment du Parti Libéral du Québec (PLQ) à travers son ministre de l'éducation d'alors, Yves Bolduc. Il n'appuie pas, toutefois, la question d'utiliser les résultats scolaires pour influencer leur rémunération. Jean-François Roberge, député de la CAQ et critique en matière d'éducation, va dans le même sens (Dubé, 2016, cité par Béchard, p.4). Les syndicats, de leur côté, s'opposent

catégoriquement à toute forme d'évaluation de la compétence des enseignants permanents (Dion-Viens, 2014, cité par Béchar, p.4). Autant de réactions qui montrent que ce sujet est d'actualité. Elles indiquent également qu'aucun consensus n'est trouvé entre les parties en présence.

Un autre aspect soulevé dans le cadre de cet article est la variation, selon les conclusions des chercheurs, qui existe autour de la question du « modèle attendu du ' bon enseignant' » Béchar (2017). (...) « Les caractéristiques de l'enseignant modèle varient d'un public à l'autre (Paquay, 2004, cité par Béchar, 2017, p.4) et l'on retrouve dans la littérature plusieurs centaines de critères référencés » (Hattie, 2009, cité par Béchar, 2017, p.4).

D'un autre côté, il y a « une confusion [qui] persiste entre le concept d'évaluation des enseignants et celui de supervision pédagogique (April et Bouchamma, 2015 ; Bilodeau, 2016, cités par Béchar, 2017, p.4). En effet, certains chercheurs ne font pas de distinction entre ces deux concepts qu'ils considèrent comme interchangeable, inséparables (Ribas, 2011, cité par Béchar, 2017, p.4). D'autres, par contre, les voient comme deux processus séparés ayant des visées bien distinctes, voire opposées (April et Bouchamma, 2015 ; Bilodeau, 2016 ; Bouchamma, 2007 ; Oliva et Pawlas, 2004, cités par Béchar, 2017, p.4). L'évaluation prend parfois une connotation sommative et tend alors à juger de la compétence de l'enseignant, tandis que la supervision pédagogique prend elle-même une connotation formative et « son objectif est de soutenir l'enseignant et l'aider à améliorer sa pratique professionnelle » (April et Bouchamma, 2015 ; Bouchamma, 2007 ; Oliva et Pawlas, 2004 ; Ribas, 2011, cités par Béchar, 2017, p.5). Vue comme telle, elle est « considérée comme une mesure de remédiation et, à ce titre, touche uniquement le personnel en difficulté » (CSE, 2014, cité par Béchar, 2017, p.5). Dans tous les cas, quel que soit le sens qu'on lui donne, l'objectif reste le même : améliorer la réussite scolaire des élèves.

Cet article fait également écho aux difficultés auxquelles font face les directions d'écoles. En effet, le personnel enseignant ne voit pas d'un bon œil la question d'évaluation annuelle. Selon le rapport Champoux-Lesage (Gouvernement du Québec, 2014), les directions d'écoles ont du mal « à exercer une supervision pédagogique [...] se plaignant de harcèlement si elles décident d'intervenir » (cité par Béchar, 2017, p.7). Ce même rapport indique que malgré l'existence d'un cadre légal (Loi sur l'instruction publique [LIP], 2016), autorisant ces genres de pratiques,

les syndicats sont « clairement [...] contre l'évaluation des enseignants, contre l'accroissement des mesures de contrôle et contre l'accroissement des pouvoirs des directions d'établissement » (Gouvernement du Québec, 2014, cité par Béchar, p.7). En plus de ces difficultés, les directions d'établissements soulèvent aussi le fait que « la supervision pédagogique est chronophage et qu'elles manquent de temps afin de superviser adéquatement tous les enseignants de leur établissement », tel que rapporté par Lavoie (2011), April et Bouchamma (2015) et Bilodeau (2016), cités par Béchar, 2017, p.7).

Ces différents problèmes soulevés indiquent clairement qu'il s'agit d'une activité qui n'est pas vraiment acceptée au niveau du Québec. Aussi, pour augmenter le degré d'acceptabilité de la supervision pédagogique, le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) avait recommandé en 2004 de « confier à chaque enseignant la responsabilité de se doter d'un plan de développement professionnel » (CSE, 2004, cité par Béchar, 2017, p.7). Cependant, cela n'est pas suffisant, comme indiqué dans le rapport Champoux-Lesage de 2014, car on n'est pas parvenu aux résultats escomptés. Aussi, « une politique plus structurée permettant de mieux répondre aux besoins des parties prenantes, d'encadrer l'évaluation des enseignants et le développement professionnel semble pertinente » Béchar, 2017, p.7).

2.2.2 Supervision pédagogique : une nécessité mais aussi un défi

Avec les « grandes réformes de l'enseignement amorcées depuis peu en Europe, en Amérique du Nord, en Amérique latine et en Océanie » (Borges et Desbiens, 2003, cités par Desbiens *et al.*, 2009, p.1), la supervision pédagogique semble être imposée au niveau de certains systèmes éducatifs comme un instrument susceptible d'assurer l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. « [...] la pratique de la supervision pédagogique influence positivement la qualité de l'enseignement et des apprentissages » écrit Gbongué (2000, p.22).

Par exemple, « au Québec, la supervision pédagogique est une obligation légale de la direction d'établissement d'enseignement inscrite dans la Loi sur l'instruction publique. [...], les pratiques de supervision pédagogique de la direction figurent parmi les composantes de la qualité de l'enseignement » (April et Bouchamma, 2017, p. 54-55). En Pologne, la loi du 15 décembre 2006 en vigueur actuellement « indique [...] clairement que la supervision pédagogique vise à la fois à contrôler, au sens premier du mot, et à porter un jugement sur la qualité de l'activité

didactique » (Zajac, 2008, p.76). Selon la directrice d'une grande école bilingue (français – polonais) à Varsovie, « la supervision pédagogique a un rôle crucial à jouer dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement mais il manque encore de bons outils de mesure et l'expertise reste trop superficielle » (Zajac, 2008, p.79).

L'importance de la supervision pédagogique est devenue telle, qu'un nombre considérable d'articles scientifiques et de thèses traitant de ce sujet ont vu le jour dans un temps record. La plupart de ces écrits présentent la supervision pédagogique non seulement comme une nécessité mais aussi comme une activité se réalisant non sans difficultés (Ethier, 1989 ; Girard *et al.*, 1992 ; Acheson *et al.*, 1993 ; François, 1996 ; Gbongué, 2000 ; Bouchamma *et al.*, 2016 ; April et Bouchamma, 2017). « La difficulté [...] prend une dimension particulière dans le cas de la supervision pédagogique, car elle met en cause un type d'activité professionnelle dont la nature d'intervention soulève plusieurs interrogations » (Ethier, 1989, p. 263). Bouchamma *et al.* (2016) eux-mêmes font mention du fait que les enseignants « associent la supervision pédagogique à l'évaluation du personnel et par conséquent, de la méfiance s'installe envers le personnel de direction » (p.6). La pratique de la supervision pédagogique est une activité qui entraîne pas mal de résistance. Vue sous cet angle, elle se révèle un vrai défi.

Gbongué (2000), Zajac (2008), Rivard *et al.* (2009), Stoloff *et al.* (2016), April et Bouchamma (2017) sont tous d'accord sur le fait que la pratique de la supervision pédagogique se révèle un défi. « La mise en place de modalités de transformation de pratiques s'avère toujours un défi » (Stoloff *et al.*, 2016, p.125). Aussi, proposent-ils des pistes de solutions comme la réorientation et l'approfondissement des stratégies de supervision pédagogique pour pouvoir atteindre cet objectif commun qu'est l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Par exemple, April et Bouchamma (2017) présentent la supervision pédagogique comme une composante de la qualité de l'enseignement mais aussi comme un défi (p.54). Ils mettent de l'avant plusieurs éléments qui constituent des accroc à l'instauration d'une activité de supervision pédagogique au niveau des établissements scolaires du Québec. Ils soulèvent d'abord le manque de temps pour effectuer de la supervision pédagogique individuelle (Lapointe *et al.*, 2011, cité par April *et al.*, 2017, p.55). Comme conséquence, « les recherches actuelles tendent à aborder la supervision des enseignants sous l'angle collaboratif » (p.55). Ils soutiennent, cependant, que selon plusieurs recherches, « le travail collaboratif n'était ni une caractéristique

inhérente aux pratiques des enseignants ni un attribut évident du fonctionnement des établissements d'enseignement » (p.55).

De plus, « en supervision collective, la direction doit concilier une diversité de conceptions et d'intérêts des membres pour favoriser l'instauration d'un climat de collaboration et de confiance nécessaire au développement professionnel » (p.55-56). Ils soulèvent ensuite une certaine hésitation de la part des directions d'établissements scolaires à pratiquer la supervision pédagogique, étant donné que de telles activités tendent à attaquer l'autonomie des enseignants. Ils mentionnent, enfin, le problème des ressources limitées auxquelles les directions d'établissements font face dans l'accomplissement de leur tâche de supervision pédagogique.

Ainsi, face aux « implications des modes d'accompagnement individuel comme obstacles à surmonter » (p.78), ils font état, tel que rapporté par les participants de l'étude, « des structures collaboratives en termes de pratiques gagnantes » (p.78) comme éléments de solution. De manière plus détaillée, pour chaque type d'obstacle, ils proposent des pratiques gagnantes spécifiques. Par exemple, pour '*Méthode et démarche : Conception de la supervision pédagogique en termes d'évaluation du personnel ; Gestion de temps*' comme obstacle, ils proposent '*d'adopter un langage commun (attentes communiquées) ; cibler des priorités, utiliser le procès-verbal comme suivi*' comme pratique gagnante. Pour '*Leadership et sens politique : Les politiques de reddition de comptes comme frein*' comme obstacle, ils proposent '*d'utiliser les politiques de reddition de comptes comme levier (pour justifier ses pratiques et s'orienter vers l'atteinte d'objectifs partagés)*' comme pratique gagnante (p.75). Au final, face aux multiples difficultés entravant l'exercice de la supervision pédagogique au niveau des établissements scolaires, les auteurs recommandent « l'adoption d'une politique-type de supervision pédagogique aux commissions scolaires qui n'en auraient pas » (p.79).

De leur côté, Rivard *et al.* (2009), dans '*La triade : une stratégie de supervision à redéfinir*', présentent le fait « d'assurer le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants, notamment en cours de stage » comme « l'un des principaux défis qui touchent la formation initiale » (p.140). Le concept 'triade', ici, désigne l'équipe de trois personnes qui interagissent dans le processus de supervision pédagogique, à savoir : le stagiaire, l'enseignant associé et le superviseur universitaire. Chacun joue sa partition. Si le stagiaire doit « transférer les apprentissages théoriques à la pratique, soit le réinvestissement des connaissances

procédurales apprises à l'université, l'intégration des acquis et le transfert de ceux-ci en situations réelles » (p.143), ce qui constitue pour lui un défi considérable, l'enseignant associé, de son côté, a pour mission de transmettre des connaissances procédurales. « À titre de coformateur, il effectue en quelque sorte une supervision rapprochée » (p.143). Le superviseur universitaire, pour sa part, remplit une triple fonction. Selon Bernstein et Sparks-Langer (1992), cités par Rivard *et al.* (2009), « le superviseur exerce trois rôles : celui d'un mentor à l'égard du stagiaire, celui d'un médiateur entre l'université et le milieu scolaire et entre le stagiaire et l'enseignant associé, et, enfin, celui de ressource professionnelle pour les membres de la triade » (p.143).

L'étude révèle, d'une part, que l'encadrement des stagiaires constitue un véritable défi pour les enseignants associés car certaines habiletés telles l'observation et l'analyse font défaut à ces derniers. L'étude montre, d'autre part, que chaque groupe d'acteurs composant la triade a sa vision quant aux représentations des acteurs relativement à la supervision réalisée en triade (le référentiel des compétences professionnelles, la pratique professionnelle) ; quant aux savoirs mobilisés en supervision (l'encadrement pédagogique, la stratégie de supervision réalisée en triade) et quant aux conditions favorables à la supervision en triade. Il ressort, enfin, des résultats de cette recherche que si les acteurs se rencontrent sur certains points comme le fait que « les savoir-faire relationnels soient mis en évidence par l'ensemble des répondants » (p.154), il n'en demeure pas moins qu'« il existe certaines divergences entre les différents acteurs quant à leurs représentations de la stratégie de supervision en triade en référence aux compétences professionnelles » (p.154). Aussi, les auteurs prônent-ils « une vision commune en matière de développement professionnel [...] en formation initiale tout en respectant l'univers de chacun des acteurs » (p.154). Toutefois, pour atteindre cette vision commune, la qualité des relations qui se dégagent entre les acteurs se révèle importante.

2.2.3 Supervision pédagogique : relations entre les acteurs

Gbongué (2000) et d'autres chercheurs tels que Charlier (2002 et 2008), Leriche *et al.* (2010), Raymond et Lenoir (1998) cités par Vanderclayen (2013), Derobertmasure *et al.* (2011), Cohen-Scali (2000) cité par Perisset Bagnoud (2009) abordent aussi la supervision pédagogique sous l'angle des relations qui se développent entre les différents acteurs impliqués dans cette activité. Gbongué (2000) s'est particulièrement intéressé « aux relations de support et de soutien qui

existent entre les enseignants et les superviseurs [...] dans une perspective d'exploration et de compréhension de celles-ci » (pp.79-80). Les résultats de sa recherche ont, en effet, démontré que les encadreurs pédagogiques ont restreint « leur encadrement aux observations-évaluations suivies de conseils » (p.128), ce qui constitue un « environnement quasi autoritaire, parfois démobilisant et même frustrant que les acteurs à l'école, tous statuts confondus, vont souhaiter et même réclamer une autre dynamique relationnelle dans l'encadrement pédagogique des enseignants » (p.129). Aussi, les enseignants souhaitent-ils « que les attitudes et comportements qui les aident à résoudre leurs problèmes d'enseignement soient renforcés de manière à respecter leur maturité professionnelle » (pp.129-130). Ils admettent, toutefois, qu'ils devraient améliorer leurs propres comportements vis-à-vis des encadreurs pédagogiques dans leurs relations quotidiennes car selon eux, la maîtrise de soi est un atout important susceptible de favoriser une écoute active et une remise en question volontaire de leurs propres pratiques. « Aussi, dans l'évolution future de leurs relations avec les animateurs, conseillers et inspecteurs pédagogiques, les professeurs privilégient-ils la convivialité au contrôle policier » (p.130).

Charlier (2002 et 2008), Leriche *et al.* (2010), Raymond et Lenoir (1998) cités par Vandercléyen (2013), de leur côté, sont plus directs quant aux types de relation qui doivent se développer entre les acteurs au cours des activités de supervision des stages. Selon eux, la qualité de la relation entre les acteurs est un élément indispensable à la réussite des stages. En effet, leurs recherches « montrent que le succès du stage dépend en majeure partie du type d'intervention du maître de stage auprès du stagiaire ainsi que de la qualité de la relation entre les deux acteurs » (Vandercléyen, 2013, p.62). Pour Derobertmasure (2011), le formateur doit développer avec l'équipe éducative et les professionnels « des attitudes relationnelles telles que le respect, l'empathie, la disponibilité ... » (p.211).

L'idée d'une relation entre les vis-à-vis n'a pas échappé non plus à Cohen-Scali (2000). Pour lui, « la prise de contact du jeune avec le groupe professionnel marque le début du processus d'acculturation professionnelle et de construction de l'identité idoine » (Cohen-Scali, 2000, cité par Perisset Bagnoud, 2009, p.55). Cependant, la construction de cette identité n'est possible que si des liens corrects sont tissés entre terrain et institution car, « les dispositifs d'alternance, s'ils ne sont pas conçus et liés de manière cohérente entre terrain et institution, ne peuvent porter les fruits attendus » (Cohen-Scali (2000) cité par Perisset Bagnoud, 2009, p.55).

2.2.4 Supervision pédagogique et accompagnement

Si à ses débuts la supervision pédagogique était perçue par certains comme une activité de contrôle, d'évaluation, d'exercice de l'autorité (Bergeron, 1983 ; Ethier *et al.*, 1984 ; Glickman, 1985), avec une connotation de relation 'supérieur hiérarchique – subordonné', les tendances semblent évoluer de jour en jour. On est passé d'une supervision pédagogique à caractère caporalisé à une supervision pédagogique dans laquelle le superviseur se comporte tout simplement comme un accompagnateur. Selon la nouvelle tendance, le superviseur n'est plus une autorité qui impose sa vision des choses et qui pousse le supervisé à faire les choses à sa manière, mais plutôt un compagnon qui se contente d'accompagner ce dernier, à son rythme, dans la quête de son équilibre professionnel : « L'accompagnement est essentiellement une affaire de 'médiation'. [...] Il ne s'agit plus d'une relation 'sur', mais d'une relation 'avec' l'autre » (Donnay et Charlier, 2006, cités par Vandercleyen, 2013, p.64). Paul (2009), pour sa part, écrit : « Accompagner l'autre, c'est être avec et aller vers, c'est-à-dire en même temps que lui, à son rythme, à sa mesure et à sa portée » (Paul, 2009, cité par Vandercleyen, 2013, p.64).

Dans un avis du Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec, Prud'Homme et Leclerc (2014) considèrent que « L'accompagnement est entrevu comme une approche collaborative qui consiste à rassembler des gens qui se font suffisamment confiance et qui ont la volonté de travailler ensemble pendant une période de temps déterminée afin d'opérer le transfert d'une expertise d'une personne à l'autre » (Cité par April, 2019, p.33).

La supervision pédagogique étant considérée sous cet angle, « la plupart des études consacrées à l'accompagnement des stagiaires insistent sur l'importance d'adapter le style de supervision pédagogique en fonction des besoins et des attentes des étudiants en formation » (Boudreau, 2009 ; Boutet et Rousseau, 2002 ; Charlier, 2002 ; Desbiens *et al.*, 2009, cités par Vandercleyen, 2013, p.62).

2.2.5 Supervision pédagogique et réussite scolaire

Sans vouloir faire de la supervision pédagogique le seul corollaire de la réussite scolaire, plusieurs chercheurs (Ethier, 1989 ; Girard *et al.*, 1992 ; Bouchamma *et al.*, 2016) la présentent comme un élément important capable de garantir la réussite des élèves. L'un des objectifs de la supervision scolaire, selon Bouchamma *et al.* (2016) est d'« augmenter la réussite éducative des

élèves en termes de qualité et de quantité » (p.8). Pour Girard *et al.* (1992), la réussite scolaire est le but ultime de la supervision pédagogique. Telle qu'ils présentent la supervision pédagogique, on en déduit qu'elle est, selon eux, le point de départ, l'élément déclencheur qui conduit à la réussite scolaire comme finalité, en passant par les processus enseignement et apprentissage (Girard *et al.*, 1992, p.15).

De plus, les auteurs ajoutent qu'« en ce qui concerne le succès des élèves, la principale fonction de la direction d'une école est la supervision pédagogique, donc la supervision de la planification, de l'interaction et de l'évaluation » (p.15). Ethier, pour sa part, est un peu plus réservé. Lors même qu'il a « insisté sur l'importance de la supervision pédagogique pour assurer l'excellence de l'enseignement » (p.271), il est catégorique sur le fait que la supervision pédagogique ne saurait être considérée comme le seul paramètre responsable de la réussite scolaire. Pour lui, la supervision n'est pas une fin en soi : elle n'est qu'un moyen parmi d'autres pour contribuer à l'excellence en éducation » (p.269).

2.2.6 Supervision pédagogique et vécu émotionnel des stagiaires

Vanderclayen (2013) accorde une attention particulière au vécu émotionnel des stagiaires. Il rapporte certaines études comme celle de Herbert et Worthy (2001) qui « insistent particulièrement sur l'importance de la prise en considération des émotions vécues par les stagiaires » (p.62), et d'autres, par contre, comme celle de Chalies et Raymond (2008) qui « mettent en garde contre le risque, pour les maîtres de stage, de se retrouver eux-mêmes 'dans l'émotion' » (p.62). Tel que Vanderclayen (2013) le conçoit :

le vécu émotionnel peut être compris au sens de Ria *et al.* (2003), c'est-à-dire à la façon dont le stagiaire éprouve dans l'action un certain nombre de phénomènes subjectifs souvent éphémères ou fluctuants. [...] C'est l'idée que vivre une émotion, quelle qu'elle soit, se traduit par la sensation de baigner dans un univers particulier, diffus, coloré par cette émotion (p.70).

Aussi, propose-t-il « la mise en place d'une formation spécifique à l'égard des maîtres de stage concernant la posture d'accompagnement » (p.93) avec pour objectif « de les inciter à considérer le vécu émotionnel des stagiaires comme vecteur de développement professionnel » (Goijoux *et al.*, 2009, cité par Vanderclayen, 2013, p.93).

2.2.7 Supervision pédagogique et Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)

La recension des écrits nous a amené également à réaliser que, ces derniers temps, lors même que les pratiques des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) « ne sont pas formellement prescrites et ne s'appuient généralement sur aucun socle curriculaire » (Villemonaix, dans Nogry *et al.*, 2019, p.81), elles commencent à prendre corps dans des activités de supervision pédagogique au niveau de plusieurs pays. En effet, dans des études menées au Burundi, au Cameroun, en France et au Sénégal de 2013 à 2016, dans le cadre du projet « SUPervision PEDagogique et Ressources Électroniques – Recherche Coopérative Francophone » (SUPERE-RCF), plusieurs chercheurs (Villemonaix (2019), Netto *et al.* (2019), Voulgre *et al.* (2019), Ndayizeye *et al.* (2019), dans Nogry *et al.*, 2019) ont exploré ce champ. Ils ont privilégié « différents plans : organisations techniques et configurations locales permettant l'intégration d'ordinateurs dans les salles de classe ; trajectoires professionnelles et rôle des acteurs de la supervision pédagogique dans leur soutien à l'utilisation des ressources [...] » (Villemonaix dans Nogry *et al.*, 2019, p.82). À travers ces recherches, ces chercheurs essayaient de « comprendre comment les technologies de l'information et de la communication (TIC) étaient perçues par les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les directeurs des écoles et les enseignants et comment ils envisageaient leurs usages au sein du système scolaire dans le cadre de leurs missions » (Voulgre *et al.*, 2016).

Par exemple, Netto *et al.* (dans Nogry *et al.*, 2019), à travers leur recherche intitulée 'Agir avec les technologies comme néo-inspecteur de l'Éducation nationale : entre acceptations et renoncements', ont cherché à déterminer « la manière dont de nouveaux inspecteurs de l'éducation nationale (néo IEN) rencontrés lors d'une recherche exploratoire sur la supervision pédagogique abordent leur nouvelle professionnalité et la place qu'ils accordent aux technologies numériques dans leurs missions » (p.103). Les résultats de cette recherche ont montré que, selon ces nouveaux inspecteurs qu'ils appellent des néo IEN, les technologies ne seraient pas encore des instruments mais de simples outils pour agir. En effet, l'un d'entre eux a déclaré :

La plupart des circonscriptions chez nous dans le département ont leur site Internet. Donc on dépose des ressources. On utilise aussi pour les enseignants, le site Internet pour s'inscrire aux formations pour les actions de formation continue. [...] Bah ça ne fait pas partie des priorités, mais c'est un outil, c'est un outil fabuleux pour dans, dans certaines disciplines [...] il

y a des tas de choses, il y a des tas de choses à faire avec ça. C'est un outil qui ouvre des possibilités vraiment intéressantes (p.97).

Voulgre et Tchamabé (dans Nogry *et al.*, 2019), de leur côté, qui ont mené la recherche 'Quelles représentations des TIC par des maîtres du Primaire au Cameroun pour quelle supervision ?', ont considéré que « l'équipement des écoles et les représentations des enseignants dans le domaine des TIC peuvent être des indicateurs de l'évolution du système de supervision pédagogique et informer sur les besoins actuels de formation » (p.108). Aussi, ont-elles, dans un premier temps, cherché « à déterminer quels sont les moyens matériels dont les écoles disposent pour permettre aux enseignants de mener le programme scolaire dans le domaine des TIC (p.108) et, dans un deuxième temps, elles ont interrogé les enseignants sur leurs représentations de l'utilité des TIC en éducation, sur la manière dont ils s'en saisissent et sur les compétences qu'ils pensent posséder dans ce domaine » (p.108). La recherche a permis de déterminer que plusieurs écoles sont dotées de TIC, car tel que rapporté par les chercheurs, « différents instruments sont mobilisés pour assurer la supervision et la formation. Selon les dires d'inspecteurs du MINEDUB²⁴, des outils numériques de visioconférence et d'échange de documents tel que Skype sont quelquefois utilisés pour mieux coordonner leurs actions entre inspecteurs » (p.111).

En ce qui a trait à l'aspect de l'utilité des TIC en éducation, les enseignants interrogés ont déclaré que l'usage des TIC au niveau des écoles leur permet, entre autres, de s'enrichir au-delà du champ scolaire, d'améliorer leur enseignement, de développer des valeurs de partage et d'autonomie (pp.117-118). Cela leur permet également de communiquer au quotidien, de créer et de partager des documents, de s'éduquer aux médias, d'accéder à des ressources, de s'auto-former, d'améliorer leur appropriation des outils, de valoriser les élèves et les valeurs de compagnonnage, etc. (pp.119-125).

Ndayizeye et ses collègues (dans Nogry *et al.*, 2019), pour leur part, ont travaillé sur la supervision pédagogique au Burundi. Ils ont cherché à « comprendre quelles sont les missions et les activités de la supervision pédagogique ainsi que les avantages que les enseignants en retirent » (p.137). Ils ont voulu s'informer également sur les « usages et effets des TIC dans les activités de formation continue et de supervision scolaire » (p.139). Les résultats ont montré, d'une part, que selon les inspecteurs, « leurs activités apportent du soutien aux enseignants,

²⁴ MINEDUB : Ministère de l'Éducation de base

améliorent les résultats scolaires et leurs pratiques pédagogiques » (p.142). D'autre part, les résultats ont montré également qu'au Burundi, « l'utilisation des TICE est extrêmement modérée, et ce, tout au long de la chaîne de la supervision pédagogique » (p.146). Ne disposant pas de matériels, peu d'inspecteurs utilisent les TIC dans leurs pratiques professionnelles. La plupart continuent de transmettre leurs rapports de visite de classe en utilisant la version papier.

Voulgre et Mbodji (dans Nogry *et al.*, 2019) qui, elles-mêmes, ont travaillé sur les ' technologies de la communication et de l'information au service de la supervision pédagogique des enseignants du Primaire au Sénégal : quels équipements et quelles utilisations ?', ont cherché à comprendre « comment est organisée la supervision pédagogique au Sénégal et quelle est la place que les TIC prennent peu à peu dans la réalisation de leurs missions » (p.155). Les résultats ont indiqué que « parmi les missions de supervision, l'accompagnement est mis en avant par la majorité des inspecteurs durant les entretiens » (p.160). En ce qui concerne la place occupée par les TIC, les chercheuses ont remarqué que toutes les Inspections de l'Éducation et de Formation (IEF) qu'elles ont visitées sont équipées d'ordinateurs et sont connectées à Internet. Pour les enseignants, cependant, l'équipement en TIC est plutôt rare. Quoi qu'il en soit, « la présence des ordinateurs ou autres outils pour la saisie de rapports [...] fait aussi évoluer le métier de supervision » (p.163).

À la lumière de ces recherches effectuées sur la place des TIC dans l'activité de supervision pédagogique au niveau de ces pays, on déduit que l'usage de ces outils peut être considéré comme un atout majeur favorisant l'exercice du métier de superviseur. Cependant, considérant d'une part, les difficultés qui peuvent être liées à l'usage des TIC : problème d'électricité au niveau des pays sous-développés, par exemple, on comprend que de solides mises en place doivent être envisagées pour assurer le jumelage supervision pédagogique et TIC. D'autre part,

tant que l'éducation demeurera un cheminement intrinsèque à chaque être humain, il ne sera pas possible de la standardiser ni de la placer dans une boîte ou un appareil. L'interaction humaine qui se produit durant les processus d'apprentissage reste un facteur crucial. La technologie influe certes sur ces processus, mais elle ne les remplace pas (Villemonais dans Nogry *et al.*, 2019, p.83).

2.2.8 Supervision pédagogique : son importance pour le processus enseignement – apprentissage

Pour Dussault (1973), Grant et Zeichner (1981), Veeman (1984), Marso et Pigge (1987) cités par Brunelle *et al.* (1991), Oliva et Pawlas (2004) cités par Bilodeau (2016), Bouchamma *et al.* (2016), Kebieche (2017) qui ont écrit sur la supervision pédagogique, il ne fait aucun doute que cette activité joue un rôle fondamental dans la formation initiale et continue des enseignants, donc dans l'amélioration du processus enseignement-apprentissage. Grâce à la supervision pédagogique, on peut recueillir un ensemble d'informations sur ce qui se fait dans les salles de classes (les méthodes utilisées par les professeurs, leurs comportements, les réactions des apprenants face à l'enseignement reçu, leurs techniques d'apprentissage, leur degré de motivation, etc.). Ces informations, une fois collectées, sont ensuite analysées et comparées à ce qui devrait se faire suivant les normes préalablement établies. Et, s'il arrive que des écarts soient constatés, on envisage alors de prendre les mesures qui permettent de réguler la situation. On comprend donc que la supervision se présente comme un moyen efficace qui permet de vérifier si les objectifs prévus sont atteints. Bouchamma *et al.* (2016) mentionnent que : « C'est par cette démarche de supervision que l'on garde le cap sur les objectifs fixés et que l'on recueille les données utiles à l'évaluation des résultats et la reddition de comptes »²⁵.

2.2.9 Synthèse de la recension des écrits

La synthèse de la recension des écrits que nous avons faite montre qu'il existe des points de divergence du côté de certains acteurs, notamment en ce qui a trait aux stratégies à utiliser pour la mise en œuvre d'une supervision pédagogique, à la manière dont elle est pratiquée, et aussi tenant compte du fait qu'elle est rejetée par certains. Elle indique, par contre, que la supervision pédagogique est appréciée par d'autres et que la plupart des acteurs se sont entendus sur le fait qu'elle constitue un élément important pouvant garantir un bon enseignement - apprentissage, donc susceptible de conduire à la réussite scolaire. Ils s'entendent aussi sur le fait qu'il s'agit d'un vrai défi, d'une activité difficile à implanter, étant donné la réticence constatée du côté de certains enseignants. Un vrai défi aussi pour les pays qui souhaitent intégrer les TIC dans les activités de supervision pédagogique, car certaines conditions dans certains pays ne sont pas encore réunies. « Parler d'éducation avec les technologies pourrait sans doute sembler futile

²⁵ BOUCHAMMA Yamina et al., *La supervision pédagogique, Guide pratique à l'intention des directions et des directions adjointes des établissements scolaires*, presses de l'Université Laval, 2016, p.15

lorsqu'il n'y a pas d'électricité dans les écoles et que même certains besoins vitaux ne sont pas comblés pour tous » écrit Villemonteix, dans (Nogry *et al.*, 2019, p.82). Ainsi, ils prônent l'idée que se dégagent une synergie commune et des relations basées sur le respect réciproque entre les différents acteurs impliqués dans toutes situations de supervision pédagogique, conditions sine qua non pour la réussite de telles activités. C'est peut-être la raison pour laquelle la tendance d'une supervision basée sur le principe de l'accompagnement tend à prendre le dessus sur la tendance selon laquelle le supervisé serait considéré comme un subalterne par rapport au superviseur.

Au terme de cette recension des écrits, nous avons évoqué l'histoire et l'évolution de la supervision pédagogique à travers le temps et aussi la manière dont elle est perçue par différents chercheurs. Cette envolée nous a permis de réaliser, d'une part, que la supervision pédagogique n'a commencé à s'installer dans nos mœurs qu'à la fin du siècle dernier. Elle nous a permis, d'autre part, de comprendre que si pour certains chercheurs, la supervision pédagogique se révèle nécessaire, importante pour assurer un bon équilibre au niveau du processus enseignement - apprentissage, pour d'autres, certains enseignants en particulier, elle est plutôt fastidieuse, inutile.

Quoi qu'il en soit, cette recension des écrits a présenté des travaux en lien avec notre sujet de recherche dont la question principale consiste à déterminer si les pratiques de supervision pédagogique au niveau du département du Sud permettent d'améliorer ou non le processus enseignement - apprentissage et la réussite scolaire des élèves. Les différents travaux indexés dans cette revue nous ont amené à la conclusion que les activités de supervision pédagogique sont complexes, difficiles à implanter, compte tenu des contraintes relatives au manque de ressources et à la résistance du côté de certains acteurs. Par contre, il n'en demeure pas moins que ces activités constituent des pratiques susceptibles de conduire à l'amélioration du processus enseignement - apprentissage quand elles sont menées de manière efficace et que les ressources humaines et matérielles sont disponibles.

Le chapitre suivant présente le cadre théorique de la recherche. Un panorama de plusieurs modèles de supervision sera fait, ce qui nous permettra de fixer notre position par rapport à un ou des modèles se rapprochant le plus de notre vision et de la manière dont la supervision pédagogique devrait être pratiquée.

CHAPITRE 3

CADRE THÉORIQUE

Se basant sur des constats, il semblerait que des problèmes entre l'activité enseignement - apprentissage, la supervision pédagogique et la réussite des élèves aux examens de fins d'études du cycle fondamental sont liés dans les écoles du département du Sud. Ainsi, il nous paraît nécessaire, afin de pouvoir saisir ces liens, de faire un tour d'horizon sur la plupart des modèles de supervision pédagogique élaborés par différents chercheurs et aussi sur les modes d'observation en supervision pédagogique. Nous aborderons également, dans ce chapitre, quelques aspects relatifs à la pratique de la supervision pédagogique tels : les différentes étapes envisagées lors de l'implantation de cette activité, la manière dont elle peut être conduite soit individuellement, soit collectivement.

3.1 Modèles de supervision pédagogique

Si pour Feyereisen (1970), il existe trois grands modèles de supervision : le modèle bureaucratique, le modèle des relations humaines et le modèle systémique ; pour Bouchamma (2004), il en existe sept : le modèle de supervision pédagogique classique, le modèle de supervision clinique, le modèle de l'autosupervision, le modèle de supervision pédagogique différenciée basé sur une approche inductive, la supervision par les pairs, l'évaluation par les élèves, la supervision par la recherche action.

3.1.1 Les modèles de supervision pédagogique selon Feyereisen

Tel que le soutient Feyereisen (1970), le modèle bureaucratique propose que l'introduction de l'innovation et du changement soit faite par les autorités. Le modèle des relations humaines, pour sa part, avance l'idée que l'introduction de l'innovation et du changement devrait être l'apanage du personnel enseignant, tandis que le modèle systémique, de son côté, essaie de concilier les deux extrêmes en prônant l'idée que l'autorité et le personnel enseignant peuvent se mettre ensemble pour introduire l'innovation et le changement²⁶.

Différents chercheurs en supervision, dont Harris (1975), Wiles (1967), Laurin (1974), Girard (1980), Feyereisen (1970) et Gogan (1973) font montre d'un certain penchant pour l'un ou

²⁶ Boucher A. (1989) *Programme de supervision pédagogique basé sur l'autosupervision de la pratique éducative*, mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, repéré sur le site <http://depositum.uqat.ca/152/1/adrienboucher.pdf>

l'autre de ces modèles. Par exemple, si Harris semble adhérer au modèle bureaucratique, Wiles, Laurin, Girard et Cogan développeraient une préférence pour le modèle des relations humaines, tandis que Feyereisen, de son côté, s'associe plutôt au modèle systémique.

3.1.1.1 Le modèle de Harris

Pour Harris (1975), la supervision se définit comme étant « un ensemble de comportements raisonnables et distincts à l'intérieur des opérations globales de l'école »²⁷. Pour lui, améliorer l'enseignement revient à envisager des changements fondamentaux non seulement chez le personnel enseignant, mais aussi au niveau de l'institution dans laquelle évolue ce personnel. Ces changements doivent être enclenchés, selon lui, par le directeur de l'école qui représente le principal superviseur. Pour ce faire, ce dernier doit, entre autres:

1. développer des programmes (prévoir, développer des guides, établir des normes) ;
2. organiser l'enseignement (classer les élèves, planifier les horaires et apporter les changements organisationnels qui s'imposent) ;
3. gérer le personnel (sélectionner, affecter, recruter, évaluer, tenir les dossiers) ;
4. gérer les équipements (prévoir et s'assurer d'obtenir et d'améliorer les équipements) ;
5. acquérir le matériel (identifier les besoins, évaluer, choisir et protéger le matériel) ;
6. organiser le perfectionnement (coordonner les activités en vue d'améliorer son personnel en termes d'efficacité et d'efficience) ;
7. orienter le personnel (conseiller le personnel dans la prise de décision) ;
8. mettre en place des services spéciaux (identifier les besoins en nouveaux programmes, développer des politiques et organiser les services) ;
9. développer et maintenir des relations publiques (développer les relations avec la communauté, informer et rassurer) ;
10. Évaluer (instrumenter pour l'évaluation et évaluer les opérations), des activités qui ne sauraient être réalisées que par le directeur de l'école (Boucher, 1989, p.44, 45).

Qu'en est-il du modèle de Wiles ?

²⁷ Boucher A. (1989) *Programme de supervision pédagogique basé sur l'autosupervision de la pratique éducative*, mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, repéré sur le site <http://depositum.uqat.ca/152/1/adrienboucher.pdf>

3.1.1.2 Le modèle de Wiles

Si Wiles (1967), comme Harris (1975), croit que le rôle de superviseur doit être joué par le directeur de l'école, il a une tout autre vision de la manière dont celui-ci doit s'y prendre pour réussir son pari. Pour lui, au lieu de monopoliser le pouvoir, de tout coiffer, le directeur doit, par le biais du dialogue, de la communication régulière, s'arranger pour développer chez chacun des membres de son personnel la capacité d'exercer un leadership éclairé. Le rôle du directeur en tant que superviseur, se résume, selon lui, dans les six paramètres suivants :

1. Relations humaines (promouvoir l'harmonie et traiter les conflits au sein du personnel) ;
2. Développement du leadership des autres (entraîner chacun à prendre ses responsabilités) ;
3. Organisation et opérationnalisation de l'école (établir les règles de travail, la discipline) ;
4. Gestion du personnel (participer à la sélection et à l'affectation du personnel) ;
5. Climat de travail (assurer la satisfaction du personnel dans son travail) ;
6. Développement personnel (mettre sur pied un système de perfectionnement du personnel) (Boucher, 1989, p.46-48).

Tel que conçu, le modèle de Wiles prône le partage de la responsabilité des décisions entre le directeur d'école et le personnel enseignant. Comment Laurin, pour sa part, voit-il la question ?

3.1.1.3 Le modèle de Laurin

Dans le modèle de Laurin (1974), c'est l'enseignant lui-même qui devient le principal instigateur de l'innovation et du changement. Se basant sur les objectifs du programme, lesquels découlent de deux sources : a) les attentes du milieu b) les exigences pour accéder à un palier supérieur, l'enseignant enclenche une auto-supervision et s'évertue à se perfectionner en tenant compte des besoins du milieu et de ses besoins personnels. Loin de développer une certaine aversion par rapport à la supervision, c'est donc lui qui propulse le processus et qui demande de l'aide aux responsables concernés. C'est lui qui manifeste la volonté de se dépasser et d'accéder à un niveau de compétence supérieur. Le modèle de Laurin (1974) est, en principe, un modèle envisagé pour des administrateurs. Cependant, il peut être transposé aux enseignants en raison du

fait qu'il offre à ces derniers la possibilité de concilier la poursuite de leurs objectifs avec ceux de l'institution (Boucher, 1989, p.52, 53).

3.1.1.4 Le modèle de Girard

Girard (1980), lui, présente un modèle qui tient compte des quatre étapes suivantes : 1) le diagnostic, 2) le plan d'action 3) la réalisation du plan et 4) l'évaluation. Son modèle s'adresse à l'enseignant et se base sur un processus de prise de décision. Selon Girard, l'enseignant doit être directement impliqué et, c'est de concert avec lui que le superviseur doit poser le diagnostic, à savoir : chercher à déterminer s'il existe un problème. Le problème une fois identifié, on chercherait ensuite à en déterminer les causes. Ce n'est qu'après avoir bouclé cette étape au cours de laquelle, d'ailleurs, devrait s'établir un climat de confiance entre superviseur et supervisé qu'ils mettraient ensemble sur pied un plan d'actions dans lequel les besoins de la personne en situation de supervision et ceux de l'institution seraient pris en compte. Ensuite, l'enseignant planifierait tout un ensemble d'activités et mettrait sur pied des stratégies pour la réalisation du plan. Finalement, à la dernière étape qui consiste en l'évaluation, les résultats obtenus seraient comparés avec les objectifs préalablement fixés, ce qui permettrait alors de prendre les décisions qui s'imposent, en vue de modifier les comportements et mener ainsi l'institution vers une amélioration du processus enseignement - apprentissage (Boucher, 1989, p.53-55).

3.1.1.5 Le modèle de Cogan

Pour sa part, Cogan (1973) ne conçoit pas la relation de supervision entre le superviseur et le supervisé comme une relation entre supérieur et subordonné, mais plutôt comme une relation d'égal à égal entre deux professionnels qui développent une synergie dans le souci d'atteindre un objectif commun. Voilà pourquoi son modèle porte le nom de supervision clinique. Il en fait une activité individuelle plutôt que collective. Selon lui, chaque activité de supervision doit donc se faire au cas par cas et doit inclure les étapes suivantes :

1. Établir et affermir les relations entre superviseur et supervisé ;
2. Planifier avec le supervisé la stratégie de l'observation ;
3. Observer l'enseignement ;
4. Analyser le processus d'apprentissage ;
5. Planifier la stratégie de la rencontre de relation d'aide ;

6. Réajuster la planification de la prochaine rencontre (Boucher, 1989, p.48-49).

3.1.1.6 Le modèle de Feyereisen

Feyereisen (1970), pour sa part, abonde dans le sens qu'une relation d'aide doit exister entre le superviseur et le supervisé, mais aborde la question sous un angle plutôt systémique. Selon elle, l'habileté et la compétence du superviseur ne suffisent pas à garantir la réussite de la supervision. Elle soutient l'idée que le superviseur doit pouvoir identifier et comprendre les différentes forces qui exercent une quelconque influence sur l'organisation ou qui interagissent entre elles. Feyereisen prône également la communication qui, pour elle, constitue un élément important et qui exige cinq conditions :

1. Communication et partage des objectifs par toute l'équipe-école ;
2. Communication réelle ;
3. Confiance entre les membres de l'équipe ;
4. Soutien mutuel ;
5. Résolution des problèmes (Boucher, 1989, p.49-50).

Il s'agit donc d'un ensemble d'activités basées sur une relation d'aide à fournir à l'enseignant en situation de supervision en tenant compte des besoins qui seraient constatés chez lui.

3.1.2 Les modèles de supervision pédagogique selon Bouchamma

Comme signalé plus haut, pour Bouchamma (2004), il existe sept modèles de supervision pédagogique qui sont : le modèle de supervision pédagogique classique, le modèle de supervision clinique, le modèle de l'auto-supervision, le modèle de supervision pédagogique différenciée basé sur une approche inductive, la supervision par les pairs, l'évaluation par les élèves, la supervision par la recherche action.

3.1.2.1 Le modèle de supervision pédagogique classique

Dans le modèle de supervision pédagogique classique, c'est le superviseur qui donne le ton. Il fournit au supervisé des détails relatifs aux techniques d'enseignement et pousse ce dernier à enseigner le contenu tel que cela a été prévu et planifié. L'enseignant se trouve donc placé en situation d'appliquer les consignes du superviseur qui se présente lui-même comme un expert en la matière. C'est, en principe, un modèle directif car l'objectif poursuivi est de faire du supervisé un intervenant capable de réaliser et d'appliquer le programme qui lui est proposé. En général,

les institutions qui souhaitent un enseignement uniforme priorisent ce modèle (Bouchamma 2004).

3.1.2.2 Le modèle de supervision clinique

Le modèle de supervision clinique est moins directif que le premier, car le superviseur ne dicte pas au supervisé la voie à suivre en tant que telle, mais joue auprès de ce dernier un rôle d'accompagnateur. C'est un modèle qui se propose d'aider l'enseignant à améliorer ses pratiques d'enseignement et à assurer son développement professionnel. Ce modèle, soutenu par Golghammer (1969), Dussault (1970) et Cogan (1973), (cités par Brunelle *et al.*, 1988, p.19), « consiste à tenir le miroir devant les enseignants de manière qu'ils puissent voir sur le champ ce qu'ils font lorsqu'ils enseignent » (Acheson et Gall, 1993, p.61). Il s'agit d'un modèle dans lequel superviseur et supervisé travaillent en collaboration, le superviseur jouant les rôles de facilitateur et d'évaluateur. C'est un modèle intéressant eu égard aux rapports de réciprocité existant entre superviseur et supervisé. Toutefois, ces aspects positifs n'en font pas, pour autant, un modèle dépourvu de faiblesse. En effet, Brunelle *et al.* (1988) formulent des réserves à propos de ce modèle. Selon eux, « les problèmes identifiés par l'intervenant peuvent avoir peu d'influence sur l'apprentissage d'une part ; d'autre part, l'assistance fournie par le superviseur n'engendre pas automatiquement la capacité chez l'intervenant à solutionner ses propres problèmes »²⁸. À en croire ces chercheurs, il semblerait donc que la supervision clinique ne permet pas vraiment au supervisé d'assurer son propre développement et ne lui fournit pas une marche à suivre susceptible de l'aider à se transformer (Bouchamma 2004).

3.1.2.3 Le modèle de l'auto-supervision

Le modèle de l'auto-supervision souhaite faire de l'enseignant quelqu'un d'autonome. Ce modèle découle d'un courant qui croit que le type de formation et de perfectionnement professionnel basé sur l'apprentissage de cadres de référence théoriques donné aux enseignants leur est peu utile dans leur acte pédagogique. Aussi, certains chercheurs suggèrent-ils de « recourir aux conclusions d'études réalisées dans le contexte habituel d'enseignement pour offrir aux enseignants un ensemble de connaissances fonctionnelles susceptibles de leur offrir un support en situation d'intervention et de les aider à maîtriser les habiletés rattachées à la notion d'auto supervision » (Brunelle *et al.*, 1988, p.23, dans Bouchamma, 2004, p.2-3).

²⁸ Brunelle *et al.*, Cité par Bouchamma (2004), dans *Supervision de l'enseignement et réforme*, p. 2)

Selon Brunelle *et al.* (1988), l'apport de l'auto-supervision se limite à deux points : « celui de l'acquisition des connaissances sur les conclusions de la recherche et celui de la maîtrise des habiletés afin de les utiliser adéquatement dans son propre enseignement » (dans Bouchamma, 2004, p.3). Le modèle de l'auto supervision se donne donc pour objectifs d'améliorer la pratique éducative de l'enseignant, mesurer l'écart entre ce qu'il fait et ce qu'il devrait faire, identifier ses forces et ses faiblesses, consolider ses acquis, combler ses lacunes, identifier ses besoins. Le but de ce modèle étant de développer l'autonomie de l'enseignant, il exige de ce dernier qu'il maîtrise sa matière et qu'il obtienne une bonne collaboration des apprenants dans ce processus (Bouchamma, 2004, p.3).

3.1.2.4 Le modèle de supervision pédagogique différenciée basé sur une approche inductive

Selon ce modèle, tous les enseignants ne sauraient être soumis à la même supervision puisqu'ils se diffèrent quant à leurs niveaux personnel et professionnel et aussi quant à leurs besoins. Aussi, la supervision doit-elle être adaptée à eux. Plusieurs études rapportées par Brunelle *et al.* (1991, p.59) soutiennent que les enseignants ne partagent pas la même idée en ce qui a trait au type d'aide à recevoir en supervision pédagogique. Aussi, Glickman (1981) invite les superviseurs à prendre en compte les différences individuelles des supervisés dans le choix d'un modèle de supervision. Glatthorn (1984), pour sa part, relève une contradiction au niveau des pratiques des administrateurs et superviseurs qui encouragent les enseignants à individualiser leur enseignement tandis qu'eux-mêmes n'individualisent que rarement leur supervision. Se basant sur cette faiblesse, « Brunelle *et al.* (1991) proposent un modèle de supervision pédagogique qui recourt à une approche inductive qui tient compte des différences manifestées par les supervisés en terme de besoins, de niveau d'habileté, de degré de motivation par rapport à la matière enseignée et d'expériences » (Bouchamma, 2004, p.3).

Dans ce modèle, la supervision est considérée comme un tout auquel « peuvent être liés plusieurs types d'assistance adaptée aux besoins de l'intervenant » (Bouchamma, 2004, p.3). Aussi, ont-ils identifié quatre types d'intervenants :

des intervenants qui souhaitent que le superviseur leur dise quoi faire et comment faire ; des intervenants qui désirent participer de façon active avec le superviseur à la recherche d'une solution à un problème identifié ; des intervenants qui ont recours au superviseur pour chercher de façon théorique une solution au problème identifié ; des intervenants qui veulent

améliorer la qualité de leur intervention par eux-mêmes en puisant dans leur expérience, en utilisant des conclusions de recherche, demandant au superviseur de les laisser évoluer de façon autonome, ils se réfèrent à lui comme une personne ressource (Bouchamma, 2004, p.3).

3.1.2.5 La supervision par les pairs

Ce modèle met de l'avant le travail ensemble susceptible de mettre en œuvre des stratégies par un processus systématique de formation de groupe, favorisant ainsi l'efficacité et le développement d'une atmosphère de collégialité. Ce modèle fait la promotion du portfolio et des grilles d'observation comme des outils importants dans le processus. Il exige certaines pratiques comme :

déterminer les buts de la supervision, avoir une vue d'ensemble, rédiger les indicateurs, élaborer ou adapter les instruments (avoir un langage commun), se former à l'évaluation (en tenant compte des instruments élaborés), assurer la validité, assurer la fidélité, participer à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies et planifier du perfectionnement (afin d'assurer le suivi et de cibler les actions) (Bouchamma, 2004, p.4).

3.1.2.6 L'évaluation par les élèves

Des études conduites au niveau supérieur ont permis de constater que plusieurs facteurs sont susceptibles d'influencer l'évaluation par les étudiants, malgré le fait que ce modèle présenterait des points forts. En effet,

il s'agit de facteurs liés aux étudiants [...], au cours (taille du groupe, caractère optionnel ou obligatoire) au professeur (âge, sexe, statut, expérience dans l'enseignement productivité en recherche, rang académique, expérience en enseignement) et à l'instrument de mesures [...] et de la procédure d'évaluation (anonymat des répondants, but formulé de l'évaluation, présence du professeur au moment de l'évaluation, le moment de l'évaluation, le % de répondants) (Bernard, 1991, cité par Bouchamma, 2004, p.4).

3.1.2.7 Supervision par la recherche-action

La supervision par la recherche-action quant à elle, « vise l'amélioration des compétences des enseignants à coopérer avec le supérieur. Le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la connaissance ou l'amélioration d'une situation donnée » (Lavoie *et al.*, 1996, cités par Bouchamma, 2004, p.4).

Les adhérents au modèle de supervision par la recherche-action souhaitent :

Écarter les pratiques non productives, incorporer de meilleures procédures, évaluer toutes les phases du programme d'enseignement et ce, de façon plus attentive, donner et partager l'information avec les collègues, stimuler la croissance intellectuelle et revitaliser la pratique de l'ensemble des administrateurs et des enseignants (Bouchamma 2004, p.4).

3.1.3 Le modèle émergent de Gbongué

Il y a également le modèle émergent de Gbongué (2019) conçu pour la supervision des écoles secondaires techniques et professionnelles de la Côte d'Ivoire. Tel que décrit par Gbongué (2019), c'est

un modèle à trois dimensions et six phases. La première dimension est la *planification* et regroupe la prise de contact et la planification effective des activités de supervision. La deuxième dimension qui intègre l'observation et l'analyse des données d'observation est celle d'*exécution*. La troisième relève de la *régulation* et se compose de l'entretien-conseil et de l'évaluation formative de la relation d'encadrement pour préparer le cycle suivant de la supervision pédagogique (Gbongué, 2019, p.11).

Se basant sur le fait que « les enseignants désirent une supervision pédagogique coopérative, démocratique, collaborative, collégiale, de partage d'expériences dans tous les secteurs de l'école et dans la confiance mutuelle et conçue avec leur contribution » (p.5), Gbongué suggère que « ce(s) modèle(s) qui partirai(en)t des perceptions et du vécu des praticiens outilleraient les encadreurs pédagogiques et leur permettraient d'adopter des comportements d'approche ou de supervision de proximité » (p.5). Il a pris en compte, dans son modèle, des perceptions et du vécu des praticiens, car, selon lui, « les modèles de supervision pédagogique conçus dans les laboratoires sans l'apport des praticiens ont souvent montré leurs limites au cours de leur implantation » (p.4).

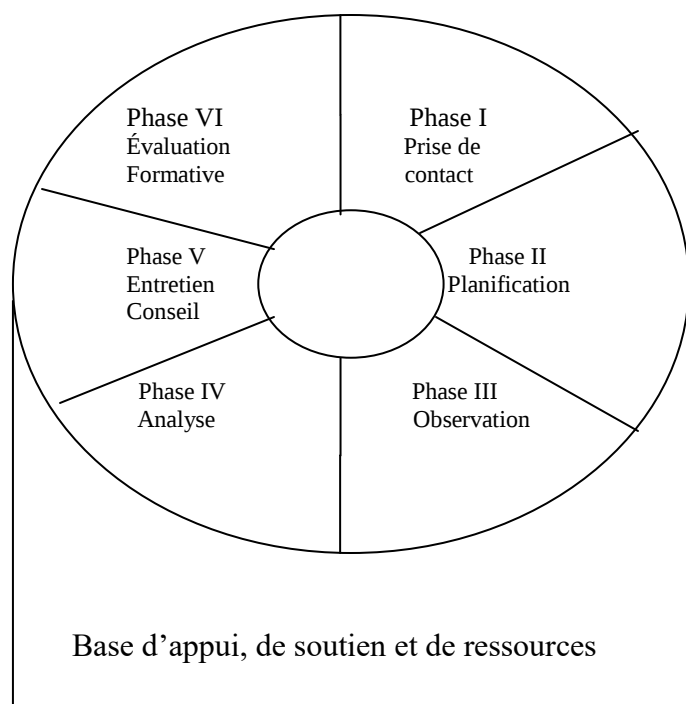


Figure 3.1 Modèle pour la supervision dans les ESTP de Côte d'Ivoire LIBREVILLE 2005 (Gbongué, 2019) (image libre de droit)

C'est un modèle qui s'inspire de plusieurs autres modèles déjà existants, avec un penchant particulier pour le modèle systémique. Cependant, le fait que « les comportements et attitudes décrits par les acteurs des ESTP²⁹ ne se retrouvent nulle part dans les modèles existants » (p.13), lui confère une certaine originalité. Gbongué admet, toutefois, que le modèle émergé, malgré ses avantages, peut « rencontrer aussi des limites dans sa mise en œuvre, car il est une résultante des perceptions de ceux qui ont participé à la recherche [...] son application à grande échelle devrait se faire avec modestie et prudence » (p.14).

Comment les superviseurs s'organisent-ils pour observer le travail des enseignants en situation d'enseignement ?

²⁹ ESTP : École Secondaire Technique et Professionnelle

3.2 Les modes d'observation en supervision pédagogique

En général, trois modes d'observation (observation discrète, observation non structurée, observation systématique) sont utilisés en supervision pédagogique pour recueillir les informations, chacun présentant leurs avantages et leurs inconvénients (Girard *et al.*, 1992).

3.2.1 L'observation discrète

L'observation discrète est celle au cours de laquelle le superviseur observe, en catimini, l'enseignant en pleine séance de travail. Cette forme d'observation présente l'avantage de permettre au superviseur de recueillir des informations de qualité, de première main. L'enseignant, ne sachant pas qu'il est observé, travaille comme à l'accoutumée et offre ainsi au superviseur la possibilité de le voir sous son vrai jour. C'est alors, pour le superviseur, l'occasion de relever, sans bavures, les forces et les faiblesses du supervisé.

Toutefois, si cette forme d'observation offre tous ces avantages, elle n'est pas exempte de faiblesses. Le problème avec l'observation discrète, c'est qu'elle présente un aspect d'espionnage. Le superviseur, n'ayant pas informé l'enseignant de son intention de le superviser, ne peut nullement se présenter devant lui pour exhiber les résultats de l'observation qu'il a faite, encore moins pour discuter avec lui des manquements qu'il aurait éventuellement soulignés dans ses pratiques d'enseignement. Il ne peut que vaguement, au cours des réunions avec les enseignants, lancer des flèches indirectes, ce qui peut avoir comme conséquences de jeter des doutes dans l'esprit de la personne concernée par les remarques et de soulever, par là même, des suspicions et des malaises au sein du groupe. Il s'agit donc d'une forme de supervision qui doit être utilisée avec beaucoup de parcimonie.

3.2.2 L'observation non structurée

Comme son nom l'indique, l'observation non structurée est celle qui est réalisée sans qu'aucune mise en place réelle n'ait été faite au préalable. Dans cette forme de supervision, le superviseur voue une confiance sans bornes à sa mémoire et se présente dans la salle de classe sans avoir en main un instrument préalablement élaboré, lequel lui permettrait de mener à bien l'activité d'observation. Si cette forme de supervision présente l'avantage apparent de permettre au superviseur d'économiser du temps, elle ne lui permet pas, en revanche, de saisir toutes les

façades de ce qu'il aurait observé. Nombre d'informations peuvent lui échapper et, de ce fait, il risque de passer à côté des objectifs qu'il s'était fixés dans le cadre de la supervision.

3.2.3 L'observation systématique

L'observation systématique, pour sa part, est envisagée suivant des règles bien spécifiques. En d'autres termes, c'est la forme d'observation qui suit ou respecte toutes les étapes de la démarche scientifique. Dans cette forme d'observation, le superviseur prend tout le temps nécessaire pour élaborer, au préalable, l'instrument (dossier anecdotique, liste de vérification ou grille d'évaluation, etc.) qu'il se propose d'utiliser lors des séances d'observation. Il prend également le temps de discuter et de s'entendre avec le supervisé sur les modalités de l'observation : planification du nombre de visites, les variables qui seront prises en compte, les indicateurs qui serviraient à les mesurer, etc. Tout cela demande du temps et exige un coût. Cependant, si l'on veut vraiment faire une observation sérieuse, l'observation systématique demeure la meilleure forme qui soit (Girard *et al.*, 1992, p.140-142).

3.3 La pratique de la supervision pédagogique

Implanter une activité de supervision pédagogique au niveau d'une institution scolaire exige de la part du superviseur un ensemble d'actions spécifiques qui doivent se faire suivant un ordre bien établi. Pour Henry (1986), dans l'exercice de la supervision pédagogique, le superviseur passe par quatre étapes : « observer, analyser, interpréter et décider »³⁰. Dans l'étape d'observation, le superviseur procède à la cueillette des données soit en administrant un questionnaire aux enseignants et aux élèves, soit en observant directement en classe. Dans l'étape de l'analyse des faits observés, le superviseur s'organise pour « discriminer l'information, différencier l'essentiel de l'accessoire, le structurel du conjoncturel, l'épisodique du périodique, le permanent de l'accidentel »³¹. Dans l'étape de l'interprétation, le superviseur détermine à quel degré une situation est acceptable ou non, passant ainsi au jugement de valeur en tenant compte d'un cadre de référence spécifique. Et, enfin, dans l'étape de la décision, il détermine ce qu'il faut faire et aussi les moyens à prendre en compte pour traiter l'écart observé.

³⁰ Jacques Henry, cité par Jean-Claude François, dans *La supervision de l'enseignement n'est-elle pas typique d'une école de qualité ?*, éd. Pédagogie nouvelle, Port-au-Prince, 1996, p.65

³¹ Jean Claude François, *La supervision de l'enseignement n'est-elle pas typique d'une école de qualité ?*, p.66

Glickmann (1985), pour sa part, présente cinq étapes que doit suivre le superviseur dans une démarche de supervision pédagogique. La première est la rencontre préliminaire avec l'enseignant. Selon lui, le superviseur doit d'abord envisager avec la personne qu'il va superviser une rencontre préparatoire au cours de laquelle ils s'entendent sur les différentes modalités relatives à la mise sur pied de la supervision. Au cours de cette rencontre, ils discutent des objectifs de la supervision, des différentes visites qui doivent avoir lieu, des rôles des différents acteurs, etc. À ce moment-là, le superviseur doit faire de son mieux pour mettre le supervisé en confiance, l'entraîner mentalement dans l'activité de supervision, c'est-à-dire le porter à considérer la supervision pédagogique sous un angle plutôt positif que négatif.

La supervision une fois planifiée, la deuxième étape consiste en l'observation en salle de classe. Plusieurs visites peuvent être alors envisagées. Le superviseur, muni d'un instrument de mesure (grille d'observation) préalablement élaboré, observe, sans intervenir, les différents comportements des acteurs pendant le processus enseignement-apprentissage et remplit sa grille.

À la troisième étape, le superviseur analyse et interprète les faits observés et se prépare à la réunion subséquente. À la quatrième étape, le superviseur rencontre à nouveau le supervisé, discute avec lui des résultats de la supervision et lui prodigue les conseils nécessaires. À la cinquième étape, enfin, il fait la critique des quatre premières étapes. C'est alors une sorte d'auto-analyse au cours de laquelle le superviseur questionne ses propres pratiques et essaie de relever les manquements, se préparant en conséquence à mieux faire la prochaine fois.

Girard *et al.* (1992), de leur côté, prônent la supervision synergique. Selon eux :

Une saine supervision pédagogique doit tenir compte de la réalité vécue dans les écoles ; elle doit également se fonder sur une interaction positive entre les personnes, interaction qui fait appel aux ressources réciproques et amène l'une et l'autre à vivre pleinement leur rôle d'éducateur ou de formateur (Girard *et al.*, 1992, p. 86-87).

Ils présentent la supervision pédagogique comme un processus cyclique avec quatre étapes majeures :

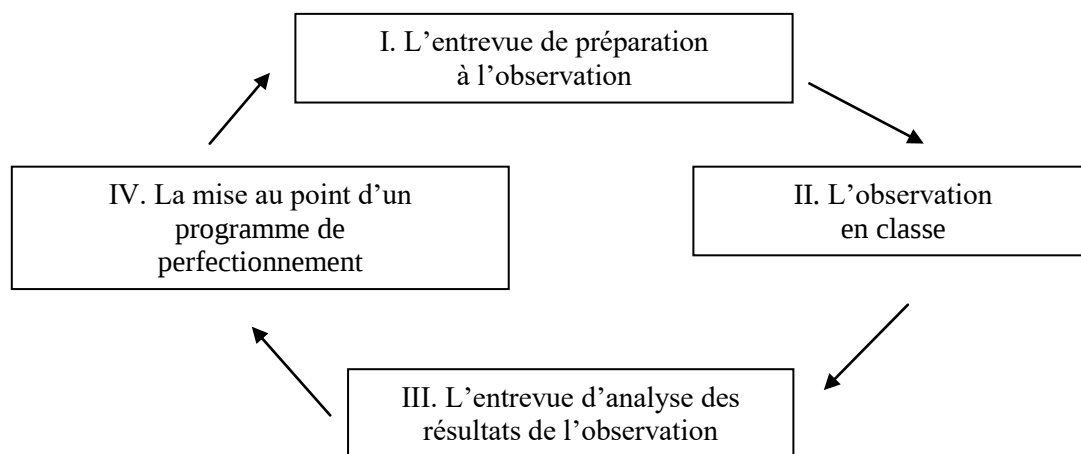


Figure 3.2 La supervision synergique : un processus cyclique en quatre étapes majeures, (Girard *et al.*, 1992, p.89) (image libre de droit)

La première étape « vise à bâtir une relation de confiance, à choisir l'élément de la réalité de la classe qui sera observé par le superviseur (...) » (p.89). La deuxième étape « consiste à recueillir des informations, en conformité avec les décisions prises en commun lors de la première étape » (p.92). Au cours de la troisième étape, « le superviseur et l'enseignant examinent ce qui a été observé de part et d'autre, ils reconstituent ce qui s'est passé et identifient ce qui a été noté » (p.93). À la quatrième étape, enfin, « les deux personnes engagées dans la démarche planifient ensemble les actions ultérieures de supervision ou de perfectionnement » (p.94).

Ces trois approches : celles de Henry (1986), de Glickman (1985) et de Girard *et al.* (1992) s'orientent à peu près dans le même sens. Si Henry néglige l'étape préparatoire avec l'enseignant pour se plonger directement dans l'observation, les deux autres, y accordent une importance capitale. Les autres étapes sont pratiquement les mêmes.

Dans l'ensemble, les activités de supervision pédagogique peuvent se faire de manière individuelle ou de manière collective.

3.3.1 Supervision individuelle

Dans la supervision pédagogique individuelle, comme son nom l'indique, une seule personne est supervisée à la fois. Cette forme de supervision peut être enclenchée sur la demande expresse du professionnel qui souhaite produire une réflexion sur ses propres pratiques afin de déceler

d'éventuelles failles et de pouvoir apporter les corrections y relatives. Vue sous cet angle, De Jonckheere et S. Monnier (1997) la présentent comme :

une réflexion approfondie sur le vécu professionnel. Elle porte sur des situations concrètes et actuelles de la vie professionnelle amenées par le supervisé. Son but est de développer chez ce dernier la conscience de ses actes, de ses responsabilités, de son engagement, de sa capacité de créer des liens interpersonnels et de coopérer. Elle requiert un effort de compréhension et d'analyse de son fonctionnement professionnel intégrant les aspects cognitifs, relationnels, émotionnels et corporels. Elle permet de perfectionner les outils de travail³².

Puisque c'est le professionnel lui-même qui, dans son désir de s'améliorer, fait la demande d'être supervisé, on comprend qu'il y a de fortes chances que cette forme de supervision réussisse, la coopération étant au rendez-vous. Tel n'est pas toujours le cas, quand un professionnel se voit imposer la supervision pédagogique. En effet, la supervision pédagogique peut être envisagée également sur la demande du supérieur hiérarchique de l'enseignant. La supervision prend alors un caractère d'exercice de l'autorité, lequel peut conduire dans certains cas à la résiliation du contrat de l'enseignant. Dans de telles situations, la coopération se fait parfois rare. La résistance et l'anxiété peuvent par conséquent s'installer au point de nuire au bon fonctionnement de la supervision pédagogique.

Aucun cas, à notre connaissance, n'a été signalé au cours duquel un enseignant haïtien aurait, de manière expresse, fait la demande d'être supervisé auprès d'un superviseur. Il semblerait soit qu'une telle habitude n'est pas encore installée dans notre vécu scolaire, soit nos enseignants manifesteraient une certaine résistance ou même un refus catégorique par rapport à l'activité de supervision pédagogique.

3.3.2 Supervision collective

Dans cette forme de supervision, plusieurs professionnels évoluant dans le même domaine se trouvent en situation de réfléchir, sous la supervision d'un autre professionnel (le superviseur), sur des thèmes qui concernent la pratique de leur métier. « Les thématiques traitées peuvent

³² Kolly Ottiger I. et al. (2017, 3 mars), *Supervision et intervention : Espace réflexif pour les professionnels*, repéré sur le siteaifris.eu/03upload/uplolo/cv935_9.pdf, p.3

concerner l'identité professionnelle ou la fonction, des actions professionnelles spécifiques, le développement de nouvelles pratiques »³³. Elles peuvent aussi :

concerner le fonctionnement de l'équipe : ses valeurs, le traitement des conflits internes, la communication, ses liens avec la direction. Elles peuvent encore avoir trait à l'organisation fonctionnelle de l'équipe et de son travail. Enfin, elles peuvent aussi concerner la mission et les tâches : les relations aux usagers, aux familles, au réseau interprofessionnel, le développement de projets³⁴.

Ici encore, la demande peut être faite soit par le groupe lui-même, auquel cas la direction de l'institution donne son adhésion, soit par la direction avec l'assentiment du groupe concerné. Ces genres d'activités offrent aux professionnels la possibilité de réfléchir davantage sur leurs tâches, d'échanger, de partager leurs expériences, de confronter leurs idées avec celles des autres, ce qui leur permet d'acquérir de nouvelles connaissances et de développer une meilleure confiance en eux-mêmes. Autant dire que la supervision pédagogique se révèle d'une importance capitale.

3.4 Cadre d'analyse

De cette délimitation théorique réalisée sur les différents modèles de supervision pédagogique, il ressort que chaque modèle présente des forces mais aussi des faiblesses. Par exemple, pour le modèle bureaucratique (Harris, 1975), c'est au directeur en tant que premier responsable de l'établissement scolaire, donc premier superviseur, qu'incombe la responsabilité d'amorcer le processus de supervision pédagogique. Cela n'est pas mauvais en soi. Le fait par le directeur de l'établissement d'exercer son rôle de superviseur peut constituer une force pour l'institution. Cependant, c'est au niveau de la manière dont il exerce l'autorité que cela peut poser problème. Le plus souvent, dans ces genres de situations, la supervision prend le caractère d'une relation entre supérieur hiérarchique et subalterne, ce qui conduit parfois à des sentiments de frustration, d'anxiété, de révolte, etc., du côté des supervisés, des comportements qui ne facilitent pas la réussite de la supervision.

C'est, à peu près, le même cas de figure qui se produit dans le modèle de supervision classique (Bouchamma, 2004) qui peut être considéré comme une composante du modèle bureaucratique.

³³ Kolly Ottiger I. et al. (2017, 3 mars), *Supervision et intervention : Espace réflexif pour les professionnels*, repéré sur le site aifris.eu/03upload/uplolo/cv935_9.pdf, p.4

³⁴ *Idem*, p.5

Lors même que le superviseur n'est pas forcément directeur de l'établissement, c'est quelqu'un qui se présente comme un spécialiste, un détenteur du savoir, qui impose sa vision au supervisé, lequel doit appliquer à la lettre les consignes de ce dernier. Malgré toutes les bonnes intentions dont peut faire montre le superviseur, un tel modèle de supervision réussit difficilement, car les enseignants, se sentant dévalorisés, n'y adhèrent pas toujours. Parfois, il leur arrive même d'opposer une certaine résistance à la supervision.

Dans le modèle des relations humaines (Wiles, 1967 ; Cogan, 1973 ; Laurin, 1974 et Girard, 1980), c'est, au contraire, le personnel enseignant qui lance l'innovation et le changement. Tel est le point de vue du modèle clinique (Goldhammer, 1969 ; Dussault, 1970 ; Cogan, 1970 ; Bouchamma, 2004) qui, lui-même, découle du modèle des relations humaines. Ce modèle moins directif permet, certes, d'adoucir les relations de tensions générées entre superviseurs et supervisés par le modèle bureaucratique, ce qui constitue sa force. Cependant, en laissant le soin aux enseignants de prendre, dans une certaine mesure, les commandes de la supervision, on se demande si des paramètres importants comme certains objectifs du projet-école, l'identification des besoins, l'orientation que doit prendre l'aide à fournir, etc., ne passeront pas inaperçus ou peut-être même cachés, eu égard aux intérêts en jeu.

Le modèle de l'auto supervision, pour sa part, paraît intéressant en ce sens qu'il cherche à développer chez l'enseignant une certaine autonomie, réduisant ainsi à néant les conflits qui peuvent éclater lors des face-à-face entre superviseurs et supervisés. Cependant, n'est-ce pas léguer une trop grande responsabilité aux enseignants, quand on sait que négligence, d'une part, et incapacité de faire une analyse autocritique, d'autre part, peuvent s'installer chez certains d'entre eux ?

En effet, Girard *et al.* (1992) distinguent quatre types d'enseignants :

- a) Le profil 1 caractérisé par un faible niveau d'engagement et de motivation et un faible niveau d'habileté professionnelle ;
- b) Le profil 2 caractérisé par un haut niveau d'engagement et de motivation et un faible niveau d'habileté professionnelle ;
- c) Le profil 3 caractérisé par un faible niveau d'engagement et de motivation et un haut niveau d'habileté professionnelle ;

- d) Le profil 4 caractérisé par un haut niveau d'engagement et de motivation et un haut niveau d'habileté professionnelle (Girard *et al.*, 1992, p.66-70).

Si l'on peut présumer que l'enseignant de profil 4 présente les caractéristiques qui lui permettraient de s'impliquer dans une auto supervision avec de fortes chances de réussir, peut-on en dire autant des autres types d'enseignants ? L'enseignant de profil 3, malgré son haut niveau d'habileté professionnelle, ne risque-t-il pas de se laisser emporter par la négligence, étant donné son manque d'engagement et de motivation ? L'enseignant de profil 2, de son côté, malgré son haut niveau d'engagement et de motivation, est-il doté des compétences nécessaires pour mener à bien une auto supervision, considérant son faible niveau d'habileté professionnelle ? Que dire de l'enseignant de profil 1 qui ne dispose ni d'un niveau d'engagement et de motivation ni d'un niveau d'habileté professionnelle adéquats ? On en déduit que l'auto supervision peut se trouver dans l'impasse et risque de ne pas aboutir aux résultats escomptés.

Pour la supervision par les pairs et l'évaluation par les élèves, nous estimons qu'elles comportent certaines lacunes, en dépit des bons côtés qu'elles peuvent présenter. En effet, la supervision par les pairs laisse, à notre avis, trop de place à la camaraderie, ce qui peut porter certains participants à ne pas s'impliquer avec tout le sérieux qu'il faudrait. Pour l'évaluation par les élèves, nous pensons qu'elle peut être empreinte de trop de subjectivité, de trop d'émotions. Tenant compte de leur âge, de leurs attentes, des sentiments qu'ils nourrissent à l'endroit de tel enseignant, ils peuvent fournir, lors des activités d'évaluation, des réponses qui ne reflètent pas la réalité.

Le modèle de supervision pédagogique différenciée basé sur une approche inductive, de son côté, soutient l'idée que chaque enseignant est unique au regard de son niveau personnel et professionnel et aussi de ses besoins. Voilà pourquoi il propose que les superviseurs tiennent compte de leur individualité et adapte la supervision en fonction de leurs besoins. Cela constitue, selon nous, un point positif bien que l'application puisse se révéler difficile comme le conçoit Glatthorn (1984). Ce modèle s'apparente au modèle systémique en ce sens qu'il voit la supervision comme un tout.

Le modèle systémique (Feyereisen, 1970), enfin, évite les deux extrêmes et suggère que superviseurs et supervisés peuvent se mettre ensemble pour déclencher l'innovation et le

changement. Le modèle systémique et le modèle de supervision par la recherche-action se rencontrent quelque peu car tous deux encouragent l'amélioration des relations entre superviseur et supervisé et aussi la communication et le partage des informations et des objectifs par toute l'équipe-école.

En dépit du fait qu'ils ne soient pas exempts de faiblesse, le modèle de supervision pédagogique différenciée basé sur une approche inductive, le modèle de supervision par la recherche-action et le modèle systémique se rapprochent sur plusieurs points et constituent, selon nous, des modèles qui pourraient être mis à contribution dans le cadre de l'implantation d'un programme de supervision pédagogique.

Compte tenu de ce qui vient d'être avancé, nous opterions pour un modèle de supervision que nous appellerions 'supervision pédagogique éclectique', lequel serait une combinaison du modèle de supervision pédagogique différenciée basé sur une approche inductive, du modèle de supervision par la recherche-action et du modèle systémique. À tout cela s'ajouterait tout ce qui, dans les autres modèles, constitue des forces ayant des liens avec les contextes dans lesquels les supervisions pédagogiques devraient être opérationnalisées.

Ledit modèle prendrait en compte le fait qu'au niveau d'une institution scolaire, chaque détail peut contribuer à favoriser ou à inhiber le processus enseignement - apprentissage. Aussi, chaque aspect doit être considéré à sa juste valeur par les différents acteurs impliqués dans le processus de supervision. Le modèle se baserait aussi sur le fait que chaque individu, chaque institution est unique et, qu'en conséquence, chacun a ses besoins et ses caractéristiques propres. Vue sous cet angle, la supervision serait conduite en tenant compte de ces spécificités. Le respect mutuel serait également l'une des règles primordiales de ce modèle. En ce sens, la supervision pédagogique prendrait un caractère de partenariat, de compagnonnage tel que le conçoivent Donnay et Charlier (2006), Paul (2009) et Prud'Homme et Leclerc (2014).

De plus, dans l'implantation d'un tel modèle, six étapes ou phases seraient considérées. La plupart des modèles déjà existants, en effet, proposent de trois à neuf étapes ou phases : Glickman (1985) (cinq phases) [...] Bellon et Jones (1964) (trois phases) ; Goldhammer (1969) (cinq étapes); Cogan (1973) (huit phases) ; Krajewski (1983) (cinq phases); Glatthorn (1984) (neuf étapes); Hunter (1984) (cinq phases); Drouin et Tousignant (1988) (cinq étapes); Anderson

et Snyder (1993) (quatre phases); Acheson et Gall (1993) (trois étapes) et Villeneuve (1994) (cinq phases), etc. (Gbongué, 2000, p.74-75).

Si la première phase du processus de supervision pédagogique, à savoir, la pré-observation peut prendre plusieurs noms, en fonction des auteurs :

- Initiation-collaboration (Brotcke, 1991);
- Rencontre de préparation (Goldhammer, 1969 ; Berg, 1981 ; Ehrgott, 1983 ; Krajewski, 1983; Study District, 1993; Acheson et Gall, 1993) ;
- Conférence d'ouverture (Glatthorn, 1984) ;
- Discussion préclasse (Drouin et Tousignant, 1988; Fitzgerald, 1993) ;
- Planification de la supervision (Buttery et Weller, 1988; Villeneuve, 1994) ;
- Établissement de la relation superviseur-enseignant (Cogan, 1973; Sullivan, 1980) ;
- Rencontre observateur-enseignant (Hunter, 1984) ;
- Établissement d'un objectif (Goldsberry, 1988) ;
- Interaction superviseur-enseignant (Diamond, 1980) (Gbongué, 2000, p.66),

il n'en demeure pas moins vrai qu'ils sont pratiquement tous d'accord sur le fait que toute activité de supervision commence par ce premier pas. Cette étape est, en général, considérée comme la phase de planification au cours de laquelle le superviseur rencontre le supervisé et s'entend avec lui sur les différentes modalités de l'implantation du processus de supervision pédagogique.

Pour notre part, nous pensons qu'une première étape devrait précéder cette phase de pré-observation, laquelle deviendrait alors la deuxième étape. Nous croyons que le superviseur devrait, d'abord, chercher à connaître en profondeur l'institution : son histoire, ses objectifs, ses caractéristiques, les différents acteurs qui y travaillent, etc., en gros, tout ce qui lui permettrait d'avoir une vue d'ensemble sur le système que représente l'institution. Cette étape, nous l'appellerions 'phase d'enquête sur l'institution'. Grâce à cette étape, le superviseur n'aurait pas à s'engager sur un terrain inconnu. En questionnant différents acteurs évoluant au niveau de l'institution, en consultant certains dossiers y relatifs, il recueillerait des informations qui l'aideraient à commencer à se faire une idée de l'orientation que peut prendre la supervision. Viendraient ensuite les cinq autres étapes : a) rencontre de planification avec l'enseignant, b)

observation en salle de classe, c) analyse et interprétation des données recueillies, d) rencontre post-observation avec l'enseignant pour discuter avec lui des résultats de l'analyse des données, e) mise en place des dispositifs pour assurer le suivi et la planification de nouvelles séances de supervision. Notre vision de la pratique de la supervision pédagogique s'apparente donc fortement au modèle de Glickman (1985) et au modèle émergent de Gbongué (2000) en termes d'étapes à envisager sur le terrain.

Si ce modèle proposé présente une certaine particularité en ce sens qu'il charrie et réunit ce qui constitue la force des autres modèles, s'il permet d'avoir une vue d'ensemble sur la manière de mener la supervision pédagogique, cela ne l'exempte pas de faiblesses pour autant. Nous pensons, en effet, que la mise en application de ce modèle peut se révéler complexe, surtout pour un superviseur inexpérimenté, car nombre de facteurs doivent être pris en compte dans sa mise en œuvre. En plus des diverses réalités (sociales, économiques, culturelles, etc.) dans lesquelles évolue l'institution scolaire dont le superviseur devra prendre en compte, il devra aussi et surtout prendre en considération des paramètres relatifs à la formation initiale, aux expériences professionnelles, au degré de motivation, aux attentes, etc., de chaque supervisé. Il devra, en plus, avoir une bonne maîtrise de chacun de ces modèles à fusionner. Tout cela contribue à alourdir et à complexifier sa tâche, d'où l'importance d'une bonne dose d'expérience. En plus, comme c'est le cas d'ailleurs pour tous les autres modèles, il ne s'agit pas d'un modèle qui peut s'appliquer à tous les coups. Le superviseur devra, à chaque fois, faire les ajustements nécessaires pour pouvoir l'adapter à chaque situation.

Arrive maintenant le moment où nous devons expliciter la démarche méthodologique que nous entendons privilégier dans le cadre de cette recherche. Tel sera l'objectif du prochain chapitre.

CHAPITRE 4

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre fait le point sur la méthode de recherche mise à profit dans le cadre de cette thèse. Il présente l'échantillon, expose les raisons du choix du département du Sud comme terrain d'enquête, spécifie l'instrument utilisé pour la cueillette des données et fournit des détails relatifs aux modalités de cueillette et d'analyse des données.

4.1 La méthode privilégiée

Afin de pouvoir asseoir la problématique, la recension des écrits et le cadre théorique, nous avons envisagé une recherche documentaire, laquelle nous a permis de consulter des données d'archives du Ministère de l'Éducation Nationale, des ouvrages, des articles scientifiques et d'autres données susceptibles de nous fournir des informations utiles. Cette recherche documentaire nous a permis, entre autres, de faire un tour d'horizon de certaines études qui ont été préalablement conduites dans le domaine relatif à notre sujet de recherche et de présenter un état des lieux. Cependant, la recherche que nous avons lancée étant spécifiquement exploratoire, et compte tenu du manque de documentations disponibles en matière de supervision pédagogique dans le département du Sud, nous avons opté pour l'approche qualitative et phénoménologique, ce qui nous amène à considérer un échantillonnage quelque peu réduit.

4.1.1 L'échantillonnage

S'agissant d'une recherche qualitative, nous nous limitons à un nombre restreint de participants pour pouvoir appréhender de manière plus approfondie la situation. En effet, un nombre trop élevé de participants rendrait la tâche beaucoup plus complexe, voilà pourquoi nous avons interrogé seulement vingt-cinq acteurs qui sont directement impliqués dans le processus enseignement-apprentissage et de façon plus spécifique, dans la supervision pédagogique. Ainsi, dix superviseurs (cinq inspecteurs de zone et cinq conseillers pédagogiques), dix enseignants et cinq directeurs d'écoles sont choisis, au niveau de certaines institutions scolaires du département du Sud, de manière raisonnée ou intentionnelle, c'est-à-dire qu'ils ont été « ciblés plutôt que prélevés au hasard » (Fortin, 2010, p. 240), et sont interviewés individuellement. Le genre, le profil académique, le nombre d'années d'expérience sont, entre autres, les critères retenus dans

le choix des participants. Pour le nombre d'années d'expérience, les niveaux suivants : 0 à 5 ans ; 6 à 10 ans ; 11 à 15 ans ; 16 à 20 ans ; 20 ans et plus sont considérés. Pour le profil académique, nous tenons compte des niveaux suivants : baccalauréat, diplôme de normalien élémentaire, licence, maîtrise pour les différents acteurs. Étant donné le profil de ces personnes, nous estimons qu'elles devraient avoir les compétences nécessaires pour répondre à nos questions et nous fournir ainsi les éléments de réponses qui nous permettent de conduire normalement la recherche.

4.1.2 Profil sociodémographique et socioprofessionnel des participants

Les données sociodémographiques et socioprofessionnelles fournissent des informations sur le statut des différents intervenants ayant participé à la recherche. Elles nous donnent une vue d'ensemble sur la tranche d'âge, le genre, le profil académique, le nombre d'années d'expériences, etc., des personnes qui ont participé à la recherche. Ces données sont présentées dans trois tableaux qui permettent, à partir d'un simple coup d'œil, de se faire une idée du niveau des professionnels ayant répondu à nos questions. Le premier tableau (*tableau 4.1*) présente les données se rapportant aux superviseurs (inspecteurs et conseillers pédagogiques), le deuxième (*tableau 4.2*), les données sur les enseignants et le troisième (*tableau 4.3*), les données sur les directeurs d'établissements.

Afin de respecter les principes de confidentialité sur lesquels nous nous étions entendus avec les participants, ces derniers sont désignés par des identifiants alphanumériques, et nous utilisons les concepts répondants (tes) ou participants (tes) tout au long du texte, afin d'éviter de les reconnaître. En ce sens, seul le chercheur peut déterminer l'identité de chacun des répondants à partir des identifiants créés.

4.1.2.1 Profil sociodémographique et socioprofessionnel des superviseurs

Les données relatives aux superviseurs sont présentées dans le tableau 4.1 ci-dessous. Pour permettre aux lecteurs de comprendre le tableau, nous avons désigné les Conseillers pédagogiques par les initiales (Cp) et les Inspecteurs par (In), suivies d'un chiffre ou d'un nombre qui indique l'ordre selon lequel la personne a été interviewée.

Tableau 4.1 Résumé des données sociodémographiques et socioprofessionnelles des superviseurs

Id.	Sexe	Tranche d'âge	Niveau d'études	Nombre d'années d'expérience	Mode de recrutement	Formation continue	Fréquence des formations
Cp-1	F	50-59 ans	Maîtrise	16-20 ans	concours	non	-
In-3	M	50-59 ans	Maîtrise	11-15 ans	concours	non	-
In-7	M	50-59 ans	Licence	11-15 ans	concours	oui	au hasard
In-8	F	40-49 ans	Licence (maîtrise en cours)	16-20 ans	concours	oui	au hasard
Cp-10	M	50-59 ans	Licence	6-10 ans	concours	non	-
Cp-13	F	50-59 ans	Licence	16-20 ans	promotion	non	-
In-15	M	50-59 ans	École normale élémentaire	6-10 ans	promotion	oui	rarement
Cp-16	F	40-49 ans	Bacc. (licence en cours)	16-20 ans	concours	oui	Pas de formation depuis des années
Cp-22	M	60 et plus	Licence	Plus de 20 ans	concours	oui	rarement
In-25	M	40-49 ans	Maîtrise	11-15 ans	concours	oui	parfois

**In = Inspecteur (trice) / Cp= Conseiller(ère) pédagogique*

a) Répartition des superviseurs selon leur genre et leurs fonctions

Comme indiqué au tableau 4.1, les dix superviseurs sont répartis en cinq inspecteurs et cinq conseillers pédagogiques, dont quatre femmes et six hommes. Parmi les quatre femmes, il y en a trois qui travaillent comme conseillères pédagogiques et l'autre offre ses services comme inspectrice. Parmi les six hommes, on trouve quatre qui évoluent comme inspecteurs et les deux autres sont des conseillers pédagogiques.

b) Répartition des superviseurs selon leur âge et leur profil académique

Pour ce qui est de leur âge, trois des superviseurs se situent entre quarante et cinquante ans ; six sont âgés de cinquante à soixante ans et l'autre a plus de soixante ans. Au niveau de leurs

formations, ils sont trois à détenir une maîtrise, cinq disposent d'une licence et parmi eux, il y en a une qui poursuit des études de maîtrise. Un autre dispose d'un diplôme de fin d'études secondaires communément appelé baccalauréat en Haïti, mais poursuit des études au niveau de la licence. Enfin, le dernier est diplômé de l'École Normale Élémentaire (ÉNE).

c) Répartition des superviseurs selon leurs expériences de travail et leur mode de recrutement

Quant aux expériences de travail des superviseurs interrogés, l'un d'entre eux évolue depuis plus de vingt ans dans le système scolaire, quatre autres y travaillent depuis seize à vingt ans, trois depuis onze à quinze ans et les deux derniers depuis six à dix ans. Au niveau du processus d'embauche, huit d'entre eux déclarent avoir été nommés sur concours et les deux autres ont eu une promotion.

d) Répartition des superviseurs en fonction de la fréquence des formations continues

En termes de formations continues, six des dix superviseurs interrogés admettent ne recevoir de la formation continue que de manière occasionnelle, tandis que les quatre autres confient n'avoir jamais suivi de formation en cours d'emploi, comme superviseurs pédagogiques.

4.1.2.2 Profil sociodémographique et socioprofessionnel des enseignants

Le tableau 4.2 présente les données sociodémographiques et socioprofessionnelles des enseignants participants. Ils y sont identifiés comme suit : Eepr, pour désigner les enseignants qui travaillent dans les écoles privées, et Eep, pour ceux qui évoluent dans le secteur public. Dans les deux cas, les identifiants sont suivis d'un chiffre ou d'un nombre qui indique la place occupée par l'enseignant lors de la réalisation des interviews.

Tableau 4.2 Résumé des données sociodémographiques et socioprofessionnelles des enseignants

Id.	Sexe	Tranche d'âge	Niveau d'études	Nombre d'années d'expériences	Mode de recrutement	Formation continue	Fréquence des formations
Eepr-4	M	40-49 ans	Bacc. (licence en cours)	16-20 ans	tierce personne	oui	tous les 3 ans
Eepr-5	F	30-39 ans	Licence	16-20 ans	tierce personne	oui	Rarement
Eepr-6	F	20-29 ans	Licence	0-5 ans	tierce personne	non	auto-formation
Eep-12	F	40-49 ans	École normale élémentaire	16-20 ans	soumission de dossiers	oui	chaque 2 ans
Eep-17	F	30-39 ans	Licence	6-10 ans	soumission de dossiers	oui	Rarement
Eep-18	M	30-39 ans	Bacc. (licence en cours)	11-15 ans	soumission de dossiers	oui	chaque année
Eep-20	M	40-49 ans	Licence	20 ans et plus	soumission de dossiers	oui	Rarement
Eep-21	M	50-59 ans	Licence	11-15 ans	soumission de dossiers	oui	aucune formation depuis 3 ans
Eep-23	M	40-49 ans	Licence	20ans et plus	soumission de dossiers	oui	chaque année
Eep-24	F	50-59 ans	École normale élémentaire	20ans et plus	soumission de dossiers	oui	tous les 3 ans

**Eep= Enseignant(e) école publique /Eepr : Enseignant (e)école privée*

a) Répartition des enseignants selon leur genre et leur âge

Parmi les dix enseignants qui ont été sélectionnés dans le cadre de cette recherche, on retrouve trois qui enseignent dans les écoles privées et sept qui travaillent dans les écoles publiques, comme on peut le constater dans le tableau 4.2. Pour ce qui a trait au genre, ils sont répartis à part égale : cinq hommes et cinq femmes. Au niveau de la variable âge, la plus jeune enseignante se place dans la catégorie des 20-29 ans, alors que trois se classent dans la catégorie des 30-39 ans, quatre dans la catégorie des 40-49 ans et deux sont âgés entre 50 et 59 ans.

b) Répartition des enseignants selon leur profil académique et leurs expériences de travail

En termes de formation académique, six des enseignants ont obtenu une licence, deux sont diplômés de l'École Normale Élémentaire (ÉNE) et deux ont terminé leurs études secondaires, et poursuivent en licence. Il s'agit de professionnels ayant une longue expérience dans l'enseignement, car trois d'entre eux exercent le métier pendant plus de vingt ans, trois y évoluent depuis seize à vingt ans, deux depuis onze à quinze ans, un depuis six à dix ans et la plus jeune depuis cinq ans.

c) Répartition des enseignants selon leur mode de recrutement et la fréquence des formations continues

Les sept enseignants qui travaillent au niveau des écoles publiques ont été recrutés, selon leurs dires, à partir de soumission de dossiers, tandis que les trois autres qui enseignent au niveau du privé déclarent avoir été orientés par une tierce personne.

Pour ce qui est des formations continues, neuf enseignants affirment avoir l'habitude d'en recevoir, mais à un rythme irrégulier : chaque deux ou trois ans pour certains, rarement pour d'autres ; alors que la dernière, la plus jeune, déclare compter seulement sur l'autoformation, car elle n'a jamais eu l'occasion d'être impliquée dans une démarche de formation continue.

4.1.2.3 Profil sociodémographique et socioprofessionnel des directeurs

Comme pour les deux autres groupes de participants, les directeurs d'établissements scolaires sont désignés par des identifiants qui permettent de cacher leur identité. L'identifiant Depr est utilisé pour désigner les directeurs qui administrent des écoles privées et Dep pour ceux qui dirigent des écoles publiques. Ces initiales sont également suivies d'un chiffre ou d'un nombre qui indique dans quel ordre les directeurs d'établissements ont été interviewés. Le tableau 4.3 présente les caractéristiques les concernant.

Tableau 4.3 Résumé des données sociodémographiques et socioprofessionnelles des directeurs d'établissements

Id.	Sexe	Tranche d'âge	Niveau d'études	Nombre d'années d'expérience	Type d'école	Mode de recrutement	Formation continue	Fréquence des formations
Depr-2	M	60 ans et plus	Maîtrise	20ans et plus	privée	selon mode de fonct.des FIC	oui	chaque année
Dep-9	M	50-59 ans	Bacc (licence en cours)	0-5 ans	publique	Promotion	non	jamais
Depr-11	M	60 ans et plus	Licence	20ans et plus	privée	Fondateur	non	jamais
Dep-14	M	50-59 ans	Licence (maîtrise en cours)	20ans et plus	publique	Promotion	oui	rarement
Dep-19	M	40-49 ans	Maîtrise	11-15 ans	publique	Promotion	non	jamais

**Dep= Directeur école publique /Depr : Directeur école privée.*

a) Répartition des directeurs d'écoles selon leur genre, leur âge et le type d'école qu'ils dirigent

Tel qu'on peut le constater au tableau 4.3, les cinq directeurs qui ont participé à la recherche sont des hommes. Deux d'entre eux ont plus de soixante ans, deux sont âgés entre cinquante et soixante ans, et le plus jeune entre quarante et cinquante ans. Ils sont trois à évoluer au niveau du secteur public et les deux autres dirigent des écoles privées.

b) Répartition des directeurs d'écoles selon leur profil académique et leurs expériences de travail

En ce qui concerne le profil académique des directeurs d'écoles, deux sont détenteurs d'une maîtrise, deux disposent d'une licence (l'un d'entre eux poursuit en maîtrise), et l'autre a terminé ses études secondaires et poursuit en licence.

Trois des directeurs exercent depuis plus de vingt ans comme directeurs d'établissements, un autre depuis onze à quinze ans et le dernier n'est qu'à sa première année comme directeur après avoir passé vingt-sept ans comme enseignant au niveau des trois cycles du fondamental.

c) Répartition des directeurs d'écoles selon leur mode de recrutement et la fréquence des formations continues

Les trois directeurs qui travaillent dans les écoles publiques ont été promus à ces postes, tandis que l'un des directeurs d'écoles privées est le fondateur de son institution et l'autre a été recruté selon le mode de fonctionnement de sa congrégation (école congréganiste), pour répéter ses propres propos. Deux des cinq directeurs affirment recevoir de la formation continue : chaque année pour l'un d'entre eux, et rarement pour l'autre ; alors que les trois autres déclarent n'avoir jamais eu cette opportunité.

4.1.3 Les raisons du choix du département du Sud

Plusieurs raisons nous poussent à choisir le département du Sud comme champ d'investigation pour notre recherche. Tout d'abord, aucune étude sur la supervision pédagogique n'a, à ce jour, été réalisée, à notre connaissance, au niveau du département. En ce sens, le département du Sud représente pour nous un champ vierge qui mérite d'être investigué dans ce domaine. Ensuite, en parcourant les résultats des examens officiels réalisés au cours des deux dernières décennies pour la neuvième année fondamentale, mis à part l'année académique, 2015-2016 au cours de laquelle, le département du Sud a affiché un résultat supérieur à celui de la moyenne nationale (78,44 % contre 70,75 %), c'est pratiquement un département qui est toujours à la traîne et qui apparaît, le plus souvent, soit à l'avant dernière, soit à la dernière place du palmarès des examens du MENFP. Cette situation a piqué notre curiosité et nous a poussé à chercher à déterminer les raisons de cet état de fait. Enfin, pour avoir établi résidence au niveau du département depuis environ trois décennies et pour y avoir exercé le métier d'enseignant pendant toutes ces années, nous avons développé une certaine affinité avec les différents acteurs du système, ce qui, selon nous, a favorisé leur coopération, réduisant ainsi tout comportement de négligence ou de manque d'intérêt par rapport à notre recherche. Aussi, il a été facile d'obtenir leur consentement éclairé, et une fois qu'ils ont été sollicités, ils ont accepté de plein gré de s'impliquer, lors de la collecte de données, compte tenu de l'importance du sujet en cause.

Le troisième cycle a retenu notre attention pour la simple et bonne raison que les activités de supervision pédagogique se pratiquent, en général, au niveau de l'école fondamentale et aussi parce que la neuvième année fondamentale est sanctionnée par un examen d'État qui clôt le cursus fondamental et s'ouvre sur le nouveau secondaire.

4.1.4 L'instrument utilisé pour la cueillette des données

Pour mener à bien cette recherche, nous avons privilégié l'entrevue semi-structurée comme instrument pour collecter des informations, lesquelles sont traitées de manière objective. À cet effet, tenant compte des différents rôles joués par chaque groupe d'acteurs, trois canevas d'entrevue ont été élaborés : le premier pour les directeurs d'écoles qui s'occupent, généralement, de la gestion administrative et pédagogique des institutions scolaires et qui sont considérés comme les premiers superviseurs, donc, les premiers garants de la réussite d'une démarche de supervision pédagogique. Le deuxième pour les enseignants qui sont directement concernés par le processus de supervision pédagogique en tant que supervisés et le troisième pour les inspecteurs de zone et les conseillers pédagogiques, lesquels interviennent comme superviseurs directs auprès des enseignants et des élèves.

Des questions ouvertes relatives à la pratique de la supervision pédagogique par les différents acteurs impliqués dans le processus et à l'importance de cette pratique sont priorisées. Des questions se rapportant à la fréquence à laquelle les supervisions pédagogiques sont conduites au niveau du département, à l'impact de la supervision pédagogique sur le processus enseignement - apprentissage, à la perception des acteurs sur la supervision pédagogique, etc., sont également prises en compte. Une première série de questions porte sur des détails d'ordre personnel (âge, niveau d'étude, nombre d'années d'expérience, etc.) et une deuxième série de questions s'intéresse particulièrement aux détails relatifs à la pratique de la supervision pédagogique au niveau des écoles du département, à l'idée que se font les acteurs de cette pratique, à son impact sur les principaux concernés, etc.

4.1.5 Techniques de collecte et d'analyse des données

Pour collecter les données dans le cadre de notre recherche, nous avons opté, comme nous l'avons déjà indiqué, pour l'entrevue semi-structurée et à cet effet des canevas d'entretiens ont été élaborés et validés. Avant d'aller sur le terrain, cependant, nous avons adressé une correspondance aux différents directeurs ciblés pour leur présenter la recherche, solliciter leur participation et aussi leur demander l'autorisation de nous introduire dans leurs institutions aux fins de prendre contact avec les enseignants que nous avons décidé de questionner. Une lettre a été également adressée aux conseillers pédagogiques et aux inspecteurs de zone sélectionnés pour leur présenter les objectifs de la recherche et leur demander d'y prendre part en répondant

aux questions qui leur seraient posées. Ensuite, à tous les acteurs sollicités, un formulaire d'adhésion a été présenté et, après explications, il leur a été demandé de signer, sans contrainte, si toutefois ils acceptaient de participer à la recherche. Nous leur avons garanti la confidentialité afin de respecter la politique d'éthique de la recherche à l'ISTEAH. L'anonymat sera assuré durant le traitement et la présentation des résultats.

Une entente, une fois trouvée avec les participants, nous nous sommes lancés dans les activités d'entretiens qui ont duré en moyenne vingt-trois minutes pour les directeurs d'école, les enseignants, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs de zone. À l'aide d'un magnétophone, les entretiens ont été enregistrés et ont été par la suite transcrits aux fins d'analyse.

L'analyse de contenu est retenue comme méthode pour analyser les informations recueillies. Elle nous a permis de « traiter le contenu des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances. » (Fortin, 2010, p.467). L'analyse de contenu thématique vise le repérage des thèmes pertinents aux objectifs de la recherche dans l'ensemble du corpus pour ensuite mettre en relief certains de ces thèmes et dégager leur récurrence, les regroupements possibles, les convergences et les divergences dans les idées exprimées, etc. (Paillé et Mucchielli, 2003). Cette étape de la recherche prend appui sur la méthode phénoménologique de Giorgi (1997), laquelle « découle de l'école de pensée de Husserl » (Corbière *et al.*, 2014, p.33) qui met de l'avant le concept de 'réduction phénoménologique'. Ainsi, le chercheur met en veilleuse ses connaissances, ses valeurs, ses préjugés, ses croyances, pour accueillir sans jugement les propos du participant à l'étude (p.31). Cette méthode, en effet, « se compose de cinq étapes : 1- Collecte des données verbales ; 2- Lecture des données ; 3- Division des données en unités de signification ; 4- Organisation et énonciation des données brutes dans le langage de la discipline ; 5- Synthèse des résultats » (Corbière *et al.*, 2014, p.33-34).

Cette étape suit également la logique de l'approche de Tesch (1990) selon laquelle l'analyse se fait en deux phases : la décontextualisation et la recontextualisation. Dans la décontextualisation, « le chercheur extrait des données recueillies (verbatim d'entrevues, relevés d'observations ou tout autre matériau de recherche) des passages qui seront regroupés sous des codes divers, selon les sens qu'ils communiquent » Karsenti *et al.*, 2018, p.206). La recontextualisation elle-même « désigne l'opération par laquelle chacun des codes de classification des passages extraits du

matériel de recherche sera [...] défini de façon inductive, c'est-à-dire, grâce au sens qui s'en dégage » (p.206). Dans la recontextualisation, le chercheur sort « d'une logique verticale à savoir, le discours de chaque participant en présence du phénomène étudié pour aller vers une logique horizontale. Dans cette perspective, les discours tenus par chacun des participants possèdent des points de convergence [...] et des points de divergence [...] » (p.206).

Toutefois, de manière plus spécifique, nous nous inspirons de Gaudreau qui présente la procédure d'analyse en quatre étapes : établir le corpus, effectuer l'analyse verticale, puis l'analyse transversale, et enfin assembler la grille d'analyse (Gaudreau, 2011, p.193).

4.1.5.1 Constitution du corpus

Ayant utilisé l'entrevue semi-structurée comme instrument de collecte des données, un ensemble d'informations orales ont été recueillies, lesquelles ont été par la suite transcrites. Ensuite, un élagage des différents verbatim a été effectué pour constituer le corpus proprement dit. Les conventions suivantes ont été retenues lors de la transcription :

- « I » : signifie interviewer ;
- « R » : signifie répondant ; R1, répondant numéro 1 ; R2, répondant numéro 2 ; R3, répondant numéro 3, etc. ;
- (...) signifie que des propos sont omis parce qu'ils ne contribuent pas à la réponse ;
- [] signifie que l'analyste a ajouté des mots à l'intérieur des crochets pour faciliter la lecture ou pour remplacer des indications qui entraîneraient l'identification du répondant ou de son établissement (Gaudreau, 2011, p.194).

Cette étape est suivie immédiatement de l'analyse verticale.

4.1.5.2 L'analyse verticale

L'analyse verticale constitue le premier pas vers la simplification, la décortication, donc l'organisation de l'ensemble des données recueillies au cours de la phase d'entrevues. Fortin (2010) écrit : « Le but de l'organisation des données consiste à réduire leur volume en unités plus petites et riches de sens, qui peuvent être traitées, décrites, interprétées et présentées de manière compréhensible » (Fortin, 2010, p. 457).

L'analyse verticale, telle que vue par Gaudreau, consiste à analyser les propos de chaque verbatim pris séparément. Chaque verbatim est analysé de manière individuelle, à tour de rôle,

isolément des autres (Gaudreau, 2011, p.199). À ce niveau, deux possibilités se présentent : soit on utilise la formule traditionnelle (support papier ou sur un Document Word à l'ordinateur), soit on utilise un logiciel d'analyse.

Dans le cas de la première possibilité, le procédé consiste à découper les propos du répondant en les séparant en segments (avec un /) et en les numérotant à partir du chiffre 1 pour le premier verbatim ; inscrire le numéro au-dessus du segment entre les lignes de la transcription. Un segment étant considéré comme une unité d'analyse ou unité de sens, c'est-à-dire une idée (exprimée en une ou plusieurs phrases, une expression ou un mot). Généralement, les recherches en éducation considèrent l'idée comme unité d'analyse. À mesure que l'analyse progresse, on inscrit dans les marges quelques mots qui correspondent à un ou des thèmes plus généraux qui viennent à l'esprit, et on finit l'analyse complète d'un verbatim avant de passer au suivant, afin de respecter le principe de l'analyse verticale (Gaudreau, 2011, p.199). Cette idée qui peut s'exprimer en une phrase, une expression ou un mot est appelée une catégorie ou code et un regroupement de catégories, un thème.

Dans le cas de la deuxième possibilité, avec le logiciel N'Vivo, par exemple, que nous avons choisi d'utiliser dans le cadre de cette recherche, il convient de passer par dix étapes dont : la création d'un projet, l'importation des données, la gestion des nœuds dans le projet, la création des modèles, l'interrogation du corpus, etc. (Deschenaux, 2007).

4.1.5.3 L'analyse horizontale

L'analyse horizontale elle-même consiste en « une analyse au palier collectif impliquant l'ensemble des verbatim précédemment analysés au palier individuel. » (Gaudreau, 2011, p.204).

De manière spécifique, elle consiste à :

- « - prendre un des thèmes notés dans la marge d'un des verbatim ;
- réunir tous les segments reliés à ce thème et prélevés dans tous les verbatim, sous la forme de citations (...) ;
- (...) affiner ou rectifier le nom du thème jusqu'à ce qu'il corresponde le mieux possible au contenu des segments réunis sous ce thème ;
- continuer thème par thème, jusqu'à ce que les segments de tous les verbatim soient logés sous l'un ou l'autre des thèmes ; (...) » (Gaudreau, 2011, p.204).

Pour des raisons d'ordre financier, nous n'avons pas pu faire appel à des enquêteurs. Aussi, nous nous sommes chargé personnellement de toutes les activités liées aux différentes rencontres prévues avec les acteurs concernés. Nous les avons rencontrés, dans un premier temps, pour leur soumettre les correspondances et planifier les dates des entretiens, et dans un deuxième temps, pour effectuer les entretiens proprement dits. Cela nous a pris un temps considérable qui s'est échelonné sur une période de quatre mois car les personnes choisies vivent à des dizaines de kilomètres de notre lieu de résidence : nous vivons à Port-Salut et nous avons dû contacter des personnes qui habitent Côteaux, Les Cayes, Camp-Perrin, Aquin, etc. Les turbulences politiques qui ont eu lieu au pays en février 2021 nous ont quelque peu retardé également car nous avons passé environ trois semaines sans pouvoir nous déplacer pour aller à la rencontre des personnes sélectionnées. Le tableau 4.4 présente un résumé de la méthodologie.

Tableau 4.4 Résumé de la méthodologie

Objectifs du travail	Participants	Instruments de collecte	Techniques de collecte et d'analyse des données
Identifier des pratiques relatives à l'exercice de la supervision pédagogique au niveau du département du Sud et brosser un portrait de la situation.	Inspecteurs, Conseillers pédagogiques, Directeurs d'écoles, Enseignants, 25 au total	Entrevue semi-dirigée avec les différents participants	Les entrevues sont enregistrées à l'aide d'un magnétophone, puis analysées en deux phases : décontextualisation et recontextualisation, selon l'approche de Tesch.
Décrire des pratiques de supervision pédagogique dans les écoles du département du Sud et en dégager des constats.	Inspecteurs, Conseillers pédagogiques, Directeurs d'écoles, Enseignants, 25 au total	Entrevue semi-dirigée avec les différents participants	Les entrevues sont enregistrées à l'aide d'un magnétophone, puis analysées en deux phases : décontextualisation et recontextualisation, selon l'approche de Tesch.
Déterminer des liens probables existant entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves.	Inspecteurs, Conseillers pédagogiques, Directeurs d'écoles, Enseignants, 25 au total	Entrevue semi-dirigée avec les différents participants	Les entrevues sont enregistrées à l'aide d'un magnétophone, puis analysées en deux phases : décontextualisation et recontextualisation, selon l'approche de Tesch.
Dégager des pistes pouvant conduire à développer de meilleures pratiques de supervision pédagogique au 3 ^e cycle de l'école fondamentale dans le département du Sud, au cas où des écarts seraient constatés.	Contribution personnelle	Prise en compte des informations collectées	Prendre en compte les propositions des participants

CHAPITRE 5

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre 5 présente les résultats de la collecte des données qui a été réalisée auprès de dix superviseurs (cinq inspecteurs de zone et cinq conseillers pédagogiques), de cinq directeurs d'écoles et de dix enseignants dans le département du Sud. Il a pour but de faire état de la perception et de la compréhension de ces différents acteurs de ce que représente la supervision pédagogique et de la manière dont elle est conduite au niveau des écoles du département du Sud. Ces résultats sont organisés, présentés et interprétés de manière à dégager leur essence.

Le chapitre est divisé en cinq sections. Les quatre premières sections exposent les résultats pour chacun des objectifs spécifiques. À chaque fois, les résultats en liens avec les questions communes sont présentés d'abord. Viennent ensuite, les résultats pour chaque catégorie de répondants, à savoir, les superviseurs (inspecteurs et conseillers pédagogiques), les directeurs d'établissements scolaires et les enseignants. La cinquième section, quant à elle, présente l'interprétation des résultats.

5.1 Résultats en lien avec le premier objectif

Dans cette première section, nous soumettons les résultats en lien avec le premier objectif qui consiste à identifier des pratiques relatives à l'exercice de la supervision pédagogique au niveau du département du Sud et de brosser un portrait de la situation. Cette première section se subdivise en quatre sous-sections : La première présente les résultats pour tous les répondants (questions communes) ; la deuxième, pour les superviseurs ; la troisième, pour les directeurs d'écoles ; et la quatrième, pour les enseignants.

5.1.1 Résultats pour tous les répondants (questions communes)

Les résultats pour les questions communes sont présentés en tenant compte des deux questions spécifiques suivantes qui ont été posées à tous les participants :

- i) Quelle est votre perception / définition de la supervision pédagogique ?
- ii) Décrivez pour nous comment se déroulent, en général, les activités de supervision pédagogique ?

Le tableau 5.1 présente un aperçu des réponses des participants. Tel qu’il ressort du tableau, du grand thème ‘aspects pratiques de la supervision pédagogique’ découle des sous-thèmes tels : définitions et perceptions de la supervision pédagogique, déroulement de la supervision, rétroaction à l’enseignant, et plusieurs catégories.

Tableau 5.1 Perceptions des répondants au sujet des pratiques de supervision pédagogique

	Répondants	Unités de sens
Les aspects pratiques de la supervision pédagogique	25	166
Absence de rapport	1	1
Définitions et perceptions de la supervision pédagogique	24	66
- Activité mal perçue par certains enseignants	1	1
- Activité négligée par les superviseurs	6	14
- Démarche d’aide, d’accompagnement	8	15
- Ensemble de stratégies	1	1
- Entente entre les acteurs	1	1
- Outil d’évaluation	4	6
- Processus visant à l’amélioration de l’enseignement-apprentissage	11	16
- Responsabilité des autorités	2	2
- Un travail énorme	1	2
- Une bonne chose, une bonne pratique	6	8
Déroulement de la supervision	21	62
- Absence de démarche proprement dite	1	2
- Analyse des données recueillies au cours des observations, jugement	1	1
- Caractéristiques des visites	4	9
- Durée d’une activité de supervision	4	4
- Observations dans la salle de classe	18	27
- Prise de notes	4	5
- Rencontres de planification	10	14
Rétroactions à l’enseignant	18	19
Répond aux normes	1	1
Suivi des activités de supervision	2	3
Travail d’équipe	4	6
Travail quasi-total du directeur	4	8

5.1.1.1 Définitions et perceptions de la supervision pédagogique

Dans le souci d’identifier et de comprendre les pratiques de supervision pédagogique au niveau du département du Sud, notre première démarche auprès des participants était de chercher à

déterminer comment ils définissent et perçoivent la supervision pédagogique. À l'analyse de leurs réponses, différents points de vue ont été répertoriés. Si pour certains, la supervision pédagogique peut être considérée comme un processus visant à améliorer l'enseignement - apprentissage ; pour d'autres, elle se révèle une démarche d'aide auprès des enseignants ; un outil d'évaluation, de contrôle pour une autre catégorie, mais aussi une activité négligée pour certains.

- Un processus visant à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage

Près de la moitié des répondants, tel que signalé au tableau 5.1, présentent la supervision pédagogique comme un processus capable d'améliorer l'enseignement-apprentissage. « En termes de définition de la supervision pédagogique, euh, c'est un processus visant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement » (Cp22). « Son but c'est d'améliorer le processus enseignement-apprentissage dans le domaine de l'éducation » (Cp1).

Selon plusieurs d'entre eux, c'est grâce à la supervision pédagogique que l'on peut découvrir les forces et les faiblesses des enseignants et que l'on peut porter ces derniers à questionner leurs pratiques et à s'améliorer. La supervision pédagogique permet de « déceler des points forts, euh, sur l'enseignement-apprentissage et aussi pour apporter une amélioration aux points faibles » (Cp16).

Une autre répondante abonde dans le même sens :

La supervision pédagogique, c'est un processus permettant d'améliorer le processus enseignement - apprentissage. Donc, grâce à cette activité, le professeur peut améliorer ses pratiques pédagogiques, mieux gérer sa salle de classe, revoir ses méthodes de travail. C'est l'un des meilleurs moyens permettant de favoriser une meilleure qualité de l'éducation (Eepr5).

Pour cette répondante, la supervision pédagogique peut non seulement jouer une fonction de gestion, mais aussi peut porter l'enseignant à faire une analyse autocritique de ses méthodes et d'envisager les correctifs nécessaires, tout cela pour assurer de meilleures interventions auprès de ses élèves.

Le répondant 21 n'est pas d'avis contraire. Il ajoute que les conseils des superviseurs peuvent se révéler extrêmement importants pour les enseignants dans la préparation de leurs prochains cours.

Bon, la supervision pédagogique quand même aide l'enseignant à améliorer sa performance parce que après, en quelque sorte, lorsque le superviseur regarde votre façon d'enseigner quand même parfois il apporte des remarques, euh, en quelque sorte, ces remarques parfois sont très, très utiles pour les prochains cours (Eep21).

Toujours dans le sens de l'amélioration de l'enseignement - apprentissage, un autre répondant voit la supervision pédagogique comme un élément clé susceptible de permettre aux enseignants non seulement de bien préparer leurs cours, mais aussi d'éviter d'errer ça et là lors de la passation des cours.

D'abord, la supervision pédagogique est un élément clé dans le processus enseignement - apprentissage. La supervision pédagogique permet à l'enseignant, euh, de faire sa préparation. La supervision pédagogique permet aux enseignants, euh, de faire, de travailler ou bien sur le journal de classe ou bien de préparer leurs cours pour permettre, pour éviter ce qu'on appelle le papillonnage dans la passation de ces cours-là (Eep20).

Dans une certaine mesure, ils sont pratiquement tous d'accord sur le fait que la supervision pédagogique constitue un facteur incontournable pouvant permettre aux enseignants de mieux réaliser leur travail d'enseignement. En effet, pour près d'un tiers des répondants, l'un des objectifs majeurs de la supervision pédagogique est d'aider, d'accompagner les deux principaux acteurs impliqués dans l'activité enseignement-apprentissage : les enseignants et les élèves.

- Une démarche d'aide, d'accompagnement

Les déclarations de plusieurs répondants, près du tiers, ne laissent aucun doute sur le fait qu'ils considèrent la supervision pédagogique comme une démarche conçue pour aider, accompagner les enseignants mais aussi les élèves.

« Selon moi, la supervision pédagogique, c'est une démarche d'aide » (Cp1), avance la première répondante. « Je vois ça surtout comme un encadrement que l'on apporte aux enseignants » (Depr2), soutient le deuxième. Une idée qui rejoint celle de la répondante 8, selon laquelle « La supervision pédagogique, c'est une sorte d'accompagnement, (...) une aide donnée aux

enseignants donc (...) nous sommes là en tant que superviseur pour les aider, (...) pour les accompagner afin de mieux réaliser leur travail » (In8).

C'est aussi le point de vue du répondant 25 qui déclare :

ce que je comprends de la supervision pédagogique en ma qualité d'inspecteur, c'est que la supervision est une activité de service qui existe au sein d'un établissement, donc disons que la supervision pédagogique, ou le superviseur doit se comporter comme étant une aide pour le personnel enseignant, donc les mots qui sont très forts dans le processus de supervision c'est l'aide, l'entraide, la coopération, la démocratie, donc tout ceci, c'est pour aider le personnel enseignant à améliorer la qualité de l'enseignement (In25).

La répondante 6, pour sa part, croit que la supervision pédagogique « va aider que ce soit le professeur ou bien l'élève. (...) Cela va quand même aider à faire plus d'efforts parce que quand on a quelqu'un plus haut placé que nous et qu'il nous observe, cela va nous pousser à faire plus d'efforts » (Eepr6). L'idée qui se dégage à travers cette déclaration, selon nous, laisse entrevoir que la supervision pédagogique joue un rôle de motivation auprès des enseignants. Si le simple fait de se savoir observés peut porter certains enseignants à déployer plus d'efforts, ne peut-on pas sous-entendre que l'absence de supervision peut conduire à une certaine nonchalance et même à un niveau de négligence de leur part ?

Quoi qu'il en soit, ces différentes déclarations rencontrent et renforcent celles selon lesquelles la supervision vise l'amélioration de l'enseignement-apprentissage, car si on aide, c'est précisément dans le souci de rectifier les failles, de combler les lacunes identifiées. Grâce à cette activité, le superviseur peut contrôler, évaluer le travail de l'enseignant et l'aider à s'améliorer.

- Un outil d'évaluation, de contrôle, de gestion

Si l'on souhaite savoir ce que fait l'enseignant en salle de classe, en d'autres termes, si on veut contrôler, évaluer son travail, il semble que le moyen le plus efficace de le faire est de superviser. Certains participants sont pratiquement de cet avis. En effet, pour la première répondante, la supervision prend le sens de gestion de l'enseignement-apprentissage : « Ça vise la gestion du processus enseignement-apprentissage, (...) » (Cp1).

Le troisième répondant, pour sa part, présente la supervision pédagogique comme un outil d'évaluation. « La supervision pédagogique, à mon avis, c'est un outil qui permet d'évaluer

l'enseignant en salle de classe, voir les méthodes utilisées et ce que fait l'enseignant sur le plan pédagogique, (...) donc on évalue tout ce que l'enseignant fait en salle de classe » (In3). Quant au répondant sept, c'est sous l'aspect du contrôle qu'il conçoit la supervision pédagogique : « (...) je pourrais dire, c'est un contrôle, euh, du processus enseignement-apprentissage » (In7).

Qu'elle soit considérée sous l'angle du contrôle, de l'évaluation, de la gestion, de l'aide, de l'accompagnement ou autre, il n'en demeure pas moins que la supervision pédagogique représente aux yeux de plusieurs répondants une bonne chose, une bonne pratique pour l'enseignement-apprentissage.

- Une bonne chose, une bonne pratique

Ils sont six, donc près d'un quart des répondants, à voir la supervision pédagogique comme étant une bonne chose, une bonne pratique pour l'enseignement-apprentissage. « Bon, je dois dire que la supervision pédagogique en soi est une très bonne chose » (Dep19).

C'est aussi le point de vue du répondant 23.

À mon avis, euh, la supervision pédagogique est une très bonne chose pour l'avancement de l'éducation d'une manière générale. Je pense que si on faisait la supervision pédagogique de manière régulière, ça pourrait aider de manière efficace à la réussite des enfants (Eep23).

Pour la répondante 24, « c'est une bonne activité pour l'école, c'est une bonne pratique pour l'école, pour l'enseignement » (Eep24). Ce sont à peu près les mêmes concepts qui reviennent dans les discours de ces six répondants. À les entendre, on peut déduire qu'ils souhaiteraient voir cette activité s'exercer régulièrement au niveau des écoles. Pourtant, d'autres la présentent comme une activité négligée.

- Une activité négligée par les superviseurs

Si certains répondants présentent la supervision pédagogique comme une activité qui se fait rarement au niveau du département, d'autres sont plus catégoriques car pour eux, il s'agit d'une activité complètement négligée par ceux-là qui devaient s'en occuper. « Je pense que c'est négligé. C'est négligé parce que c'est rarement (...) mais c'est rarement qu'on reçoit la visite d'un conseiller pédagogique. (...) Même par an, c'est un peu difficile » (Depr11). Un constat

similaire pour le répondant 19 : « La plupart du temps, l'inspecteur ne se présente pas, le conseiller pédagogique ne se présente pas » (Dep19).

Même refrain du côté du répondant 14 :

Non, non, il n'y a pas de conseiller pédagogique pour le [lycée]. (...) **I** : Donc, les conseillers pédagogiques nommés par le ministère ne visitent pas votre école ? **R** : Bon, en fait, nous avons seulement une supervision pédagogique interne, parce que c'est très, très, très rarement que nous avons eu des supervisions d'un inspecteur (...) Donc, nous n'avons pas vraiment de supervision pédagogique externe, donc c'est interne (Dep14).

Le constat n'est pas différent pour le répondant 23 : « Jamais, pas même une seule fois. J'ai déjà passé deux années, je vais entamer une troisième année, pas même une fois je n'ai trouvé de superviseurs » (Eep23).

Le répondant 2, pour sa part, avoue ne voir l'inspecteur de zone qu'une fois par année. « Bon, je vois l'inspecteur de zone, disons, chaque année. En début d'année, il visite. Occasionnellement, il passe, mais il n'y a pas de visites systématiques » (Depr2).

À en croire le répondant 19, certains enseignants ne voient pas d'un bon œil la supervision pédagogique.

(...) certains des enseignants n'apprécient pas ça. Il y en a qui n'apprécient pas quand on passe observer leur travail. On dirait, il y en a qui vous considèrent même comme des espions, on est venu espionner leur travail comme ça (...), et parfois, l'enseignant change de visage, fait des mines tout ça pour montrer qu'il n'est pas content ou qu'il n'est pas d'accord avec ça (Dep19).

Rencontrer des enseignants qui boudent la supervision pédagogique est une situation à laquelle le superviseur doit s'attendre et se préparer. Quand cela arrive, doit-il pour autant se replier et éviter de faire son travail ? À notre avis, ce n'est pas le bon comportement à afficher. Et, puisque d'ailleurs, « cette démarche doit être réalisée par une autorité compétente » (Cp1), il est donc du devoir du superviseur de faire tout ce qui est en son pouvoir pour que la supervision pédagogique soit une réussite. Comment cela se passe-t-il dans la pratique ?

5.1.1.2 Le déroulement de la supervision pédagogique

Toujours dans le souci de découvrir la manière dont la supervision pédagogique est conduite au niveau du département du Sud, il a été demandé aux répondants de décrire comment se déroulent, en général, ces activités. Bon nombre de répondants expliquent que la toute première étape consiste en une rencontre préparatoire au cours de laquelle ils s'entendent autour de ce qui va être fait au moment de la supervision.

- Les rencontres de planification

Près de la moitié des répondants admettent que lors même que cela ne se fait pas à chaque fois, mais en général, avant de lancer toute activité de supervision, des rencontres sont envisagées afin de planifier l'arrivée des superviseurs. Au cours de ces rencontres, directeurs d'établissements scolaires et enseignants reçoivent des informations, des instructions sur la manière dont la supervision va se dérouler, et ils se préparent alors en conséquence.

Ordinairement, on fait une annonce à la direction pour dire qu'on viendra pour la supervision pédagogique et on viendra voir tel professeur, donc on regarde l'horaire et on fait (...), on annonce donc au professeur qu'il va être supervisé de telle heure à telle heure (Cp1).

Selon cette répondante, il y a donc une prise de contact avec les acteurs avant de lancer la supervision pédagogique proprement dite, ce qui est important, car cela leur permet de se préparer. La répondante 8 abonde dans le même sens :

(...) lorsque je vais faire une supervision pédagogique, le premier travail c'est l'entretien, c'est l'entrevue. Avant même de réaliser le travail de supervision, on met l'enseignant dans l'ambiance, dans le bain et après c'est le travail de supervision, c'est-à-dire la première chose à faire c'est de lancer le travail (In8).

Ce faisant, il y a plus de chance de réduire le degré d'anxiété chez les supervisés, mais aussi le degré de résistance qu'ils peuvent afficher face à la supervision pédagogique, car à en croire le répondant 7, certains enseignants ne se sentent pas dans leur assiette quand ils sont l'objet d'une supervision pédagogique. « (...) je mets d'abord l'enseignant en confiance parce que certains d'entre eux, quelques fois, donc ont peur de la présence de l'inspecteur » (In7).

On comprend, à partir de ce qui vient d'être avancé, toute l'importance de cette première prise de contact entre superviseurs et supervisés. Pourtant, tel n'est pas toujours le cas, parce que cette

étape semble parfois négligée par certains superviseurs, si on tient compte des propos de la répondante 13 : « Normalement, avant d’aller en salle de classe superviser les enseignants, on devrait préparer cette supervision, mais c’est pas fait tout le temps » (Cp13). On dénote ici un manquement significatif qui peut grandement affecter la mise en place de la supervision et empêcher ainsi l’atteinte des objectifs visés.

Les rencontres une fois planifiées, comment les visites s’effectuent-elles dans la pratique ? Qu’est-ce qui les caractérise ?

- Caractéristiques des visites

Si pour certains superviseurs les visites sont, en général, planifiées et qu’en conséquence, les supervisés savent dès le départ à quoi s’en tenir, les points de vue diffèrent du côté de certains enseignants. Près d’un quart des enseignants estiment, sans équivoque, que certaines fois ils sont pris au dépourvu par les superviseurs. Selon eux, ces derniers peuvent arriver sans qu’une entente préalable soit établie.

Les activités de supervision pédagogique se déroulent certaines fois d’une manière spontanée, ça veut dire, euh, c’est pendant qu’on est en classe, on voit peut-être un conseiller pédagogique ou bien une personne quelconque qui se présente disant que, eh bien, il va procéder à une supervision ou bien à une observation dans la classe (Eep23).

Même son de cloche du côté de la répondante 6 qui déclare :

Comment ça se fait, euh, il nous prend par surprise. Par exemple, on travaille, on est cool en classe, on travaille et lui, il passe à travers la fenêtre, il reste là à vous regarder pour observer ce que vous faites. Mais là, sans nous prévenir comme ça, il vient, (...) il nous prend parfois par surprise ou bien il vient prévenir, par exemple, s’il y a des exposés en classe, ok, il peut vous dire : « Ah ! Je vais suivre ton exposé aujourd’hui » (Eepr6).

Le répondant 21, pour sa part, avance : « (...) ils peuvent venir à n’importe quelle heure, pour suivre pendant que vous travaillez » (Eep21). Ces déclarations rejoignent celle d’un inspecteur qui admet avoir effectivement l’habitude de réaliser des visites surprises : « (...) parfois, je peux mettre au courant l’enseignant, je peux ne pas le mettre au courant » (In7).

Ces réactions nous poussent à déduire que les visites ne sont pas toujours systématiques. Dans ces cas-là, les supervisions se réalisent donc sans l'assentiment des enseignants, qui, dans une certaine mesure, subissent l'activité. Peut-on alors s'attendre à une collaboration, une participation sincère des supervisés ? Ces genres de comportements ne risquent-ils pas d'augmenter un sentiment de méfiance, d'inacceptation du côté des enseignants ? Et quand cela se produit, n'y a-t-il pas lieu de douter des résultats de la supervision ?

D'un autre côté, les visites semblent ne durer qu'un temps relativement court. À ce sujet, un répondant nous dit : « J'observe le travail du prof pendant cinq ou dix minutes » (Depr11). Un autre admet que « Généralement, une supervision pédagogique peut durer cinq à dix minutes » (Eep20). Qu'est-ce qu'un superviseur peut faire de consistant pendant cinq à dix minutes en termes de supervision, sinon que jeter un coup d'œil superficiel sur quelques aspects de ce qui se fait en classe ? N'est-ce pas là un travail qui est réalisé avec trop de légèreté ?

Quant aux observations en salle de classe, comment cela se passe-t-il ?

- Observations dans les salles de classe

Pour ce qui a trait aux observations en salle de classe, les répondants abondent presque dans le même sens. Près de soixante-quinze pour cent des participants expliquent qu'en général, le superviseur pénètre dans la salle de classe et, après avoir salué l'enseignant et les élèves, se trouve une place au fond de la salle et observe avec parfois une grille en mains, parfois sans grille, ce qui se fait dans la classe et il prend des notes. Nous parlons, ici, bien évidemment de cas où la supervision a été planifiée au départ. La répondante 12, par exemple, rapporte ce qui suit :

Les activités de supervision pédagogique se déroulent ainsi : premièrement, le conseiller ou bien l'inspecteur entre dans la salle de classe, il salue le professeur (...) et les élèves, ensuite il se met quelque part. Il a une grille de supervision, une grille qu'il doit remplir, c'est à l'aide de la grille qu'il supervise, et à l'aide de la grille, il va noter les points forts, les points faibles, les points qui méritent d'être améliorés, etc. (Eep12).

Le répondant 3 donne une réponse à peu près similaire à celle qui vient d'être évoquée :

Euh, ce que je fais, on (...) se rend en salle de classe, on s'assoit pour voir ce que fait l'enseignant, avec la grille en main, donc on évalue tout ce que l'enseignant fait en salle de classe (In3).

Si ces deux déclarations laissent entrevoir que d'une certaine manière, l'observation dans les salles de classe se fait suivant une démarche plus ou moins logique, ordonnée, la déclaration suivante, par contre, ne laisse aucun doute sur le fait que l'observation est parfois conduite de façon décousue.

(...) certaines fois la personne arrive et demande l'effectif de la classe, euh, de quelle classe il s'agit, ensuite, après avoir pris quelques données, euh, la personne s'en va. Mais, certaines fois, je pourrais dire très rarement, eh bien, on peut trouver quelqu'un qui s'assoit dans la classe et qui suit le cours tout entier et ensuite regarde le cahier de l'enseignant (Eep23).

Quoi qu'il en soit, on peut quand même relever quelque chose de positif car près d'un quart des répondants signalent que des instruments d'observations (grilles) sont habituellement utilisés au cours des séances d'observation en classe. Nous estimons qu'il s'agit là d'une bonne façon de procéder. Les observations une fois terminées, le superviseur se doit de donner des rétroactions aux supervisés.

5.1.1.3 La rétroaction

Dix-huit participants sur vingt-cinq admettent que les superviseurs donnent, en général, des rétroactions aux enseignants, une fois les séances d'observation terminées. Les mêmes mots reviennent presque à chaque fois, dans leurs discours, pour expliquer que ces rétroactions consistent non seulement à relever les points forts et les points faibles des enseignants, mais aussi à leur prodiguer des conseils quand des écarts sont constatés dans leurs façons de faire. « Oui, je lui parle en aparté, d'une façon particulière. Si quelque chose ne va pas trop bien, je lui dis au lieu de faire telle chose comme ça, si j'étais à votre place, je ferais telle ou telle chose. Donc, j'ai l'habitude de faire ça » (Depr11). Il s'agit là des propos d'un directeur faisant office de superviseur au niveau de son établissement. Une enseignante, de son côté, déclare : « à la suite des observations, il s'entretient avec moi sur les points forts et les points faibles » (Eepr5). Une autre enseignante renchérit : « et ensuite, il m'appelle à son bureau et il me dit ce qu'il pense du cours ou bien des remarques que les élèves ont faites ou bien la manière dont j'avais répondu aux questions des élèves » (Eepr6).

Plusieurs autres réponses vont dans le même sens. « Et puis, après la supervision, on essaie de rencontrer l'enseignant pour relever, de concert avec lui, les points forts et les points faibles et ensuite on fait des remarques » (In3). « Et, après la supervision, (...) on doit faire un entretien

avec l'enseignant (...) juste pour, euh, pour essayer d'identifier les points forts, (...) et ensuite, pour porter une amélioration au niveau des points faibles » (Cp16).

Ces moments d'entretien, toutefois, semblent ne pas être trop longs, car à en croire la répondante 24, ils ne durent que quelques minutes. « Après, il rencontre le professeur à peu près cinq à dix minutes, après il s'en va » (Eep24).

Les différentes réponses à la question 'comment se déroulent, en général, l'activité de supervision ?' montrent que les superviseurs semblent, dans la majeure partie des cas, ne réagir qu'à chaud aux observations réalisées en salle de classe. En effet, une seule des conseillères pédagogiques dit prendre le temps d'analyser les informations recueillies lors des séances d'observations avant de prodiguer des conseils aux enseignants. Donc, selon elle, ce n'est qu'après avoir analysé les données et établi un jugement, qu'elle intervient auprès des enseignants pour leur faire part de ses remarques. « Après l'observation, on fait l'analyse, le jugement et après on intervient. Dans le débriefing, on dit à l'enseignant ce qui a été bien, ce qu'il faut améliorer » (Cp13).

Une seule inspectrice déclare également développer l'habitude de mettre les enseignants en situation de s'auto-évaluer après les séances d'observation :

(..) Il y a aussi un travail qui se fait après la supervision clinique, c'est l'entretien, euh, post-supervision (...) on demande à l'enseignant de faire une évaluation, une auto-évaluation de son travail, et après l'avoir entendu et puis, nous, tout simplement nous cherchons les points forts et puis ensuite les points faibles de l'enseignant et on le fait sans hypocrisie et sans prétention aucune (In8).

Cette façon d'agir se révèle, selon nous, d'une importance capitale, car cela est susceptible de porter l'enseignant à produire une réflexion sur ses méthodes, ses forces, ses limites et à développer par là même un certain degré d'autonomie. De telles pratiques sont donc à encourager. Mais, une fois que des conseils sont prodigués aux supervisés, est-ce qu'on s'assure qu'ils sont appliqués ? Qui s'occupe du suivi ?

5.1.1.4 Le suivi

Seulement deux des répondants ont réagi sur des détails relatifs à la présence de suivi de la supervision pédagogique. La répondante 5 qui travaille au niveau d'une école privée admet qu'en

fin d'année, on fait un tour d'horizon sur les consignes qui ont été données pour s'assurer qu'elles ont été respectées. « Oui, en général, il y a des suivis. Surtout en fin d'année, on revient là-dessus en fin d'année parce qu'en fin d'année, quand il vous rencontre pour le contrat, il revient là-dessus » (Eepr5). Pour la répondante 13 aussi, il y a des suivis habituels qui sont envisagés. « Et comme d'habitude, on fait le suivi surtout sur ce qui n'a pas été bien fait » (Cp13).

Ici, il y a lieu de se questionner sur cet aspect de la supervision qui, quand il n'est pas touché, peut nous porter à penser qu'il s'agit d'une activité inachevée. En principe, c'est bien de prodiguer des conseils quand on constate qu'il y a des écarts dans les façons de faire. Mais, si ces conseils ne sont pas appliqués, cela ne rime à rien. Et, comment va-t-on se rendre compte qu'ils sont appliqués ou pas, s'il n'y a pas de suivi ? Quand on considère le nombre réduit de répondants ayant fait mention de la présence de suivi dans leur pratique de supervision, on se demande si cet aspect fait partie intégrante du vécu des acteurs impliqués dans ce processus.

5.1.1.5 La pratique de supervision pédagogique

On dit communément que le directeur d'établissement est, en principe, le premier superviseur de son école. En tant que tel, il doit superviser le travail de ses enseignants. Cependant, par rapport aux inspecteurs et conseillers pédagogiques, il est un supervisé et en conséquence, son travail peut être passé au crible par ces derniers. Mais, comment cela se passe-t-il dans la pratique ? Le directeur joue-t-il son rôle de manière isolée ou bien s'entend-il avec les superviseurs pour effectuer un travail partagé ?

En considérant les réponses de quelques participants, deux cas de figure se présentent : dans certains cas, le directeur travaille en collaboration avec les superviseurs, dans d'autres cas, il travaille en solitaire. Les déclarations suivantes en témoignent : « J'ai l'habitude de jeter un coup d'œil sur ce que fait le conseiller pédagogique, parce que, eh bien, le travail que le conseiller est en train de faire ou bien a l'habitude de faire ne lui est pas confié totalement. Comme directeur, j'y ai pris part en partie » (Depr11).

Le répondant 19, lui, soutient qu'il partage le travail avec les superviseurs à qui il supplée normalement quand ces derniers ne se présentent pas. À la seule différence que lui, il s'implique quand les superviseurs ne sont pas là, contrairement au répondant Depr11 qui s'invite à la

supervision et participe avec le superviseur, comme mentionné plus haut. À noter que le directeur Dep11 dirige sa propre école alors que le directeur Dep19 dirige une école publique.

En ce qui concerne mon école particulièrement, euh, c'est un travail qui est partagé. (...) Donc quand le conseiller pédagogique est là, il fait sa supervision, et lorsqu'il n'est pas présent, ordinairement il n'est pas présent, c'est moi qui assure cette fonction à l'école (Dep19).

Il s'agit là de déclarations qui font ressortir les relations de collaboration qui existent entre directeurs d'établissements et superviseurs. Mais, il y a aussi des liens qui se dégagent entre des directeurs d'écoles et leurs censeurs qui eux-mêmes font office de superviseurs à la place des directeurs. Ils sont donc bien obligés de dégager une certaine harmonie dans le travail.

Il faut dire qu'on travaille en collaboration, par exemple, actuellement c'est maître [Nom]. En début d'année, on se rencontre, on s'entend sur le mode de fonctionnement. Et puis, régulièrement, je passe à son bureau, et on se concerte, pratiquement chaque jour on se rencontre (Depr2).

« Euh, en général, j'ai un œil fixé sur le conseiller pédagogique de l'établissement mais pas sur l'inspecteur, parce que l'inspecteur est mon supérieur hiérarchique » (Dep14).

I : Ok, je vois. Donc vous dites le conseiller pédagogique de l'établissement, est-ce qu'il y a un conseiller pédagogique ... ?

R : « Oui, le censeur » (Dep14).

Ici, on sent qu'il y a une prise en charge qui est faite pour compenser les manquements dénotés du côté des superviseurs nommés à cet effet, et nous croyons qu'il s'agit d'une bonne façon de procéder.

Si dans certains cas, il y a un travail de collaboration entre directeurs et superviseurs qui se fait, dans d'autres situations, certains directeurs d'écoles sont pratiquement livrés à eux-mêmes et ce sont eux qui gèrent seuls les activités de supervision pédagogique. « C'est le directeur qui joue ce rôle, le rôle de superviseur pédagogique » (Eepr5). Le répondant 19 va dans le même sens : (...) le directeur d'école, il est le premier superviseur de l'école. (...) c'est le directeur lui-même qui fait le travail » (Dep19).

On se questionne, toutefois, sur la qualité de ces interventions et des résultats qu'elles peuvent donner quand on tient compte des réactions de ces mêmes acteurs qui s'entendent pour faire la supervision. « Bon, il ne fait pas de rapport. Quand il se passe certaines choses, on se voit, on se parle tout de suite » (Depr2).

Aucun rapport écrit n'est dressé lors des activités de supervision. Comment ils vont faire s'ils souhaitent revenir sur un aspect déjà considéré ? Peut-on faire une entière confiance à sa mémoire ?

Le répondant 14 admet, pour sa part, que son collaborateur ne fait pas vraiment un travail rigoureux en termes de supervision pédagogique. « Bon, en fait oui, même si ce n'est pas vraiment rigoureux, mais il fait son travail de directeur pédagogique, parce que, en général, on considère les censeurs comme des directeurs pédagogiques » (Dep14).

Peut-on faire confiance totalement à une supervision qui se fait seulement à l'oral ou qui se fait sans une certaine rigueur ? N'est-ce pas aborder une activité aussi importante avec trop de légèreté ?

5.1.1.6 Synthèse du premier objectif (questions communes)

Les questions se rapportant au premier objectif, qui ont été posées aux participants avaient pour buts de déterminer leurs perceptions de la supervision pédagogique, d'identifier les pratiques relatives à cette activité et d'en brosser un portrait de la situation. À la lumière de leurs réponses, nous avons pu réaliser que près de la moitié d'entre eux conçoivent la supervision pédagogique comme une activité d'aide, d'accompagnement susceptible d'apporter une amélioration au processus enseignement-apprentissage. Il s'agit pour plusieurs d'une bonne pratique qui devrait être encouragée, mais ils estiment qu'elle est, en principe, absente au troisième cycle, négligée par ceux-là même qui devraient travailler à ce que son implantation soit une réussite.

Pour ce qui est de la façon dont la supervision pédagogique se déroule dans la pratique, près de la moitié des participants expliquent qu'en tout premier lieu, une rencontre préparatoire est réalisée avec les supervisés pour planifier la supervision, c'est-à-dire, s'entendre sur le jour, l'heure et les différentes modalités. Ensuite, des visites sont effectuées au niveau des salles de classe pour observer ce qui se fait. Près des trois-quarts des répondants font savoir que les observations se réalisent suivant une certaine routine : le superviseur entre, salue l'enseignant et

les élèves, puis se met dans un coin de la salle pour observer, parfois à partir d'une grille, parfois sans grille. Après, des retours succincts sont faits aux enseignants aux fins de leur prodiguer des conseils. Cependant, le suivi n'est pas systématique, car seulement deux répondants soulèvent le fait que des superviseurs cherchent à savoir si ce qu'ils ont proposé est mis en application.

5.1.2 Présentation des résultats pour les superviseurs

Les superviseurs étant les principaux responsables de l'aspect pratique de la supervision pédagogique, il a été primordial de chercher à comprendre comment ils conduisent cette activité sur le terrain. Plusieurs questions relatives au premier objectif leur ont été posées. Par exemple, il leur a été demandé:

- i) Combien de visites approximatives effectuez-vous dans les écoles annuellement ?
- ii) Quand vous supervisez, vous observez quoi, en particulier ?
- iii) Avez-vous à votre disposition un document-cadre du ministère qui définit les différentes étapes de l'implantation d'une activité de supervision pédagogique ? Si oui, estimez-vous qu'il est appliqué? Expliquez.
- iv) Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans l'exercice de votre travail en tant que conseiller pédagogique ou inspecteur de zone ? etc.

Tel qu'indiqué au tableau 5.2, divers thèmes ont émergé des réponses des superviseurs. Ils admettent, par exemple, s'intéresser à différents objets d'observation lors des séances de supervision. Ils font ressortir les différentes difficultés auxquelles ils font face dans l'exercice de leur profession, évoquent les modèles de supervision pédagogique qu'ils privilégient, parlent de l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC), etc.

Tableau 5.2 Pratiques de supervision pédagogique selon les superviseurs

	Répondants	Unités de sens
Pratiques de supervision pédagogique	10	154
Existence ou inexistence d'un document-cadre pour la supervision pédagogique	10	13
Modèles de supervision priorisés	10	20
Nombre de visites annuelles par école	10	13
Nombre d'écoles et d'enseignants à superviser	10	18
Objets d'observation	10	51
- Cahiers de devoir	1	1
- Comportements des enseignants	6	6
- Comportements des élèves	6	6
- Emploi du temps	4	4
- Environnement physique des établissements	3	3
- Interactions entre élèves et enseignants	2	3
- La préparation des séances	5	7
- Les matériels utilisés	1	1
- Les méthodes de travail des enseignants	6	9
- Les registres des écoles	1	2
- L'organisation des salles de classe	2	3
- Présentation des séances	2	2
- Relations directeurs – enseignants	1	1
- Relations élèves – élèves	1	1
- Relations enseignants – enseignants	1	1
- Tenue des élèves	1	1
Principales difficultés rencontrées	10	25
- Éloignement des écoles	3	5
- Limogeage répété d'enseignants au niveau du privé	1	1
- Manque de matériels, de moyens, de ressources	9	16
- Non circulation de l'information	2	2
- Non respect du curriculum	1	1
Usage des technologies	10	14

5.1.2.1 Les objets d'observation

Les superviseurs déclarent avoir les yeux ouverts sur plusieurs aspects de ce qui se passe dans les salles de classe. Des variables telles : les comportements des acteurs, les méthodes de travail des enseignants, la préparation des cours, l'emploi du temps, l'environnement physique des établissements et bien d'autres encore n'échappent pas à leur contrôle.

- Les comportements des acteurs

Les comportements des acteurs (enseignants et élèves) semblent être un aspect important pour les superviseurs, car près des deux tiers y accordent une attention particulière au cours des séances d'observation. La répondante 1, par exemple, déclare que l'un des éléments auxquels elle s'intéresse est « le comportement pédagogique du professeur » (Cp1). Pour le répondant 3 aussi, le comportement de l'enseignant fait partie des paramètres qu'il considère comme objet d'observation : « Et ensuite, j'observe le comportement de l'enseignant » (In3). Le répondant 15, pour sa part, semble voir dans le comportement de l'enseignant un aspect primordial, car à la question de savoir ce qu'il observe en particulier quand il supervise, c'est le premier élément auquel il se réfère.

Bon, le comportement des enseignants. Si les enseignants eux-mêmes quand ils dispensent les cours, vous voyez, [s]'ils ne circulent pas dans la classe, [s]'ils restent immobiles, vous voyez, s'ils n'accompagnent pas les enfants, maintenant, c'est quand même en observant leurs comportements... (In15).

Les comportements des élèves aussi constituent un élément important pour les superviseurs. Ils cherchent à savoir si les élèves réagissent aux cours, s'ils participent à ce qui se fait en salle de classe. La répondante 13 dit observer « le comportement des enfants, est-ce qu'ils réagissent bien ? » (Cp13), une idée partagée par la répondante 8 : « Il y a aussi le travail des élèves, donc, comment ils bougent, comment ils participent aux cours » (In8). Le répondant 15, de son côté, explique qu'en plus des comportements de l'enseignant, il observe les comportements des élèves afin de juger de leurs qualités :

(...) ainsi que les élèves. S'il n'y a pas la participation active, si le maître travaille pour eux, s'il n'y a pas la participation active pendant que le maître dispense le cours, si les élèves de leur côté ne prennent pas part dans la présentation, voilà, je peux dire ça c'est un mauvais comportement (In15).

Les méthodes de travail des enseignants représentent également un élément important qui attirent l'attention des superviseurs.

- Les méthodes de travail des enseignants

Il est généralement admis que les méthodes de travail des enseignants jouent un rôle primordial dans l'apprentissage des élèves. Cet aspect semble avoir de la valeur aux yeux des superviseurs qui essaient de découvrir quelles méthodes les enseignants priorisent pour faire passer leur enseignement. Aussi, chez près des deux tiers des superviseurs, les méthodes de travail des enseignants apparaissent au-devant de la scène comme un objet important d'observation. À la question « *Quand vous supervisez, vous observez quoi en particulier ?* », le participant 3 répond : « J'observe ce que fait l'enseignant, (...) pour voir est-ce que l'enseignant (...) possède ce qu'il enseigne d'abord, juste pour voir s'il maîtrise la discipline » (In3).

La façon de conduire le cours et la maîtrise des contenus par l'enseignant sont prises en compte également par la répondante 13 qui déclare :

Nous observons beaucoup de choses au moment de la supervision. D'abord, si l'enseignant maîtrise les contenus, les méthodes utilisées, (...) si l'enseignant pose des questions, est-ce que c'est lui qui répond à la question, est-ce que c'est fait par les enfants... (Cp13).

Le répondant 25 lui-même, de son côté, cherche à déterminer si les méthodes utilisées par les enseignants sont appropriées et susceptibles d'apporter des changements au niveau des comportements des élèves :

Cela va dépendre de la nature de la supervision (...) si c'est pour la supervision pédagogique, je vais intervenir pour observer le travail de l'enseignant en salle de classe, donc quelle méthode il a utilisée pour faciliter la croissance scolaire des apprenants, est-ce que ces méthodes sont appropriées, est-ce que ça facilite également le changement de comportement chez les apprenants (In25).

Au cours des séances d'observation, les superviseurs vérifient également si les enseignants s'occupent de préparer leurs cours avant de se présenter en salle de classe.

- La préparation des cours et la présentation des séances

La préparation est importante dans le processus enseignement-apprentissage car elle permet d'éviter le tâtonnement. La moitié des superviseurs qui ont été interrogés estiment que la préparation des cours constitue un objet d'observation qui ne saurait être négligé. Aussi, les cahiers de préparation sont-ils passés en revue afin de découvrir si les cours sont préparés et également si les enseignants respectent les préparations qui sont éventuellement envisagées. En

témoignent les réponses des participants 13 et 10 : « (...) la préparation de classe, est-ce que c'est fait, donc on supervise tout ça et beaucoup d'autres choses » (Cp13). « On observe beaucoup de choses, d'abord les cahiers de préparation (...) est-ce qu'il suit le cahier de préparation, ce qu'il écrit ; est-ce qu'il exécute exactement (...) » (Cp10).

La répondante 16, pour sa part, souhaite voir si l'enseignant a prévu dans sa préparation les matériels susceptibles de l'aider à bien faire passer son cours : « (...) est-ce que l'enseignant a préparé, est-ce que l'enseignant prévoit un lot de matériels adéquats (...) ? Est-ce qu'il y a une préparation qui se fait au préalable, tout ça » (Cp16).

Le répondant 7 lui, accorde une place spéciale à la préparation et entre dans des détails plus spécifiques comme la carte d'identité des leçons, le déroulement, l'orthographe des mots, etc. :

Quand je supervise, (...) comme c'est la supervision pédagogique, j'observe la préparation de fond en comble, la préparation écrite de fond en comble, et la carte d'identité, euh, je regarde aussi le déroulement de la leçon, mais certaines fois, étant donné qu'ils ne sont pas des stagiaires, on peut trouver des cahiers de préparation avec seulement la carte d'identité, sans déroulement, mais à ce moment-là, je leur donne des conseils, non seulement la préparation et la carte d'identité, mais on peut aussi préparer une leçon par jour, on peut préparer le déroulement de la leçon pour une matière précise, (...) et puis, je regarde aussi l'orthographe des mots, euh, certains enseignants peuvent enseigner l'erreur, donc je regarde aussi l'orthographe des mots, euh, non pas pour les frustrer mais pour les encourager à mieux faire (In7).

En plus de la préparation, deux des participants, dont le répondant 7, déclarent s'intéresser également à la présentation des séances. Selon ce dernier, une bonne préparation ne garantit pas toujours une bonne présentation. « Je regarde aussi la présentation, euh, en suivant le cours proprement dit, donc je regarde la présentation parce que une bonne préparation peut ne pas être une bonne présentation » (In7).

- L'emploi du temps

Quatre des dix superviseurs qui ont participé à la recherche ont fait mention de la question de l'emploi du temps. Ils expliquent que dans le cadre de leur travail de supervision, ils vérifient si les enseignants font une bonne gestion du temps. « On supervise l'emploi du temps, si c'est

respecté » (Cp13). Le répondant 7 fait de même : « Et puis, je regarde aussi est-ce que les cours correspondent à l'emploi du temps » (In7). Les deux autres abondent dans le même sens.

D'autres, par contre, portent leurs observations sur l'environnement physique des établissements et à l'organisation des salles de classe.

- L'environnement physique des établissements scolaires

L'environnement physique des établissements est aussi pris en compte par certains superviseurs, car près du tiers affirment avoir l'habitude d'observer cet aspect lors des activités de supervision. « J'observe aussi l'environnement de la classe pour voir si ça va bien pour les élèves ou bien si ça ne va pas » (In3). Le répondant 25 stipule que dans le cadre des supervisions administratives, il s'enquiert également de la condition physique des établissements scolaires afin de savoir s'ils obéissent à certaines normes : « Et si c'est une visite de supervision administrative, eh bien, je vais voir est-ce que les locaux de l'établissement répondent à un ensemble d'exigences » (In25). Le répondant 22, de son côté, déclare aller jusqu'à inspecter les installations hygiéniques pour s'assurer que tout va bien au niveau des établissements. Il avance : « On est allé voir même l'aspect social de l'école, jusqu'à arriver à la toilette. Je suis allé même à la toilette pour voir comment ça se passe à l'intérieur de l'établissement » (Cp22). Autant dire que rien n'est négligé pour ce superviseur en ce qui a trait à l'environnement physique des établissements.

- L'organisation des salles de classe et l'interaction entre élèves et enseignants

Deux des dix superviseurs considèrent également l'organisation des salles de classe comme étant un aspect qui mérite d'être observé. Pour la répondante 1, « C'est tout un package, même l'organisation de la classe » (Cp1). Ils veulent donc comprendre comment se déroule l'atmosphère de la classe pendant que l'enseignant donne son cours. La répondante 16 soutient qu'elle observe :

(...) la gestion de la classe, comment ça se fait dans la salle de classe pendant que l'enseignant travaille, comment il gère la salle de classe, est-ce que pendant qu'il envoie un élève au tableau, et que font les autres ? Est-ce que l'enseignant suit les autres élèves (...) est-ce qu'il y a une partie de la classe qui travaille, et les autres ils restent sans rien faire ? (Cp16)

L'interaction qui se développe entre élèves et enseignants n'est pas négligée non plus. Deux autres superviseurs y accordent une certaine importance au moment des observations. Le

répondant 22, par exemple, dit observer si les élèves posent des questions, s'ils interagissent avec l'enseignant : « Est-ce que les élèves posent des questions ? Comment le maître répond ? Est-ce qu'il y a interaction entre le maître et les élèves ? » (Cp22). Le répondant 15, pour sa part, cherche à comprendre si l'enseignant donne la possibilité aux élèves d'interagir entre eux, ou de réagir à ses cours, s'il ne priorise pas seulement l'approche magistrale. Il observe donc « s'il n'y a pas non plus d'interaction entre élèves, et maître-élèves, si le maître quand il entre, quand il dispense les cours, il expose seulement de façon magistrale, vous voyez, là, pour nous, le cours n'est pas bien dispensé » (In15).

Plusieurs autres aspects attirent l'attention des superviseurs au cours des activités de supervision, mais dans des proportions moindres.

- Autres objets d'observation

Certains objets d'observation semblent ne pas faire partie des routines de certains superviseurs. Ils sont, pour la plupart, passés sous silence dans leurs réponses, voire négligés : les registres des écoles, les cahiers de devoir, les matériels utilisés en classe, les relations directeurs-enseignants, la tenue des élèves, les relations élèves-élèves, les relations enseignants-enseignants. Pour chaque cas, cependant, on trouve un superviseur qui affirme s'intéresser à ces aspects-là. Par exemple, le répondant 3 qui déclare : « Et j'observe aussi, euh, les matériels utilisés par l'enseignant pour voir si ce sont des matériels adéquats » (In3). La répondante 8, elle-même, dit s'intéresser aux cahiers de devoir : « Il y a aussi les cahiers de devoir qu'on peut superviser, même si ce n'est pas dans une seule séance de supervision, donc c'est au superviseur de, de partager son travail, comment il va faire » (In8). Le participant 25, pour sa part, croît que les registres des établissements scolaires devraient être mis à jour régulièrement, mais tel n'est pas le cas, se plaint-il :

Est-ce que les archives des écoles sont mises à jour, est-ce que le fichier du personnel enseignant, est-ce que toutes ces choses-là sont mises à jour, est-ce que le fichier du personnel élève, etc., du personnel de soutien, est-ce que tous les registres sont mis à jour ? Donc là, c'est dans une dimension administrative. (...) Et ce que nous constatons souvent dans certaines écoles, surtout dans la fonction publique, ces choses-là ne sont pas réglées. Donc, il revient aux superviseurs, aux inspecteurs de continuer à encourager, à stimuler les directeurs d'écoles à mettre à jour ces genres de registres-là (In25).

Les superviseurs n'ont pas manqué de faire part des multiples difficultés auxquelles ils se trouvent confrontés dans l'exercice de leur profession.

5.1.2.2 Les principales difficultés rencontrées

Aux dires des superviseurs, ils font face à différents problèmes, les uns plus compliqués que les autres, qui les empêchent de mener à bien leur travail de supervision. Ils citent entre autres, le manque de matériels, de moyens, de ressources ; l'absence de suivi ; l'éloignement des écoles, etc.

- Le manque de matériels, de moyens, de ressources

Le manque de matériels, de moyens, de ressources, constitue selon les superviseurs, l'un des problèmes majeurs qu'ils rencontrent dans le cadre de leur travail. Presqu'à l'unanimité, ils signalent cet aspect au cours des entrevues.

Eh bien, les difficultés sont énormes. Donc, on connaît notre système, les moyens manquent. Pour faire des opérations, des visites de supervision, il faut des moyens appropriés, donc, il n'y a pas de moyens de transport (...) l'État haïtien doit continuer à mobiliser les moyens nécessaires parce qu'on ne peut pas faire de l'éducation avec tous ces manquements-là. L'éducation est tellement noble, c'est un puissant facteur de mobilité sociale et économique. Quand l'inspecteur arrive, il doit avoir la posture d'un inspecteur pour que l'enseignant voie que c'est un facilitateur qui arrive. Mais quand il est arrivé sur le terrain, et il est en train de se plaindre (rire), là, ça ne va pas marcher (In25).

Le répondant 7 fait état des moyens financiers qui manquent, car quand le ministère se décide à donner aux superviseurs un accompagnement en ce sens, explique-t-il, cela se fait de manière irrégulière, avec beaucoup de retard. Il évoque le fait qu'il peut payer jusqu'à cinq cents gourdes pour effectuer une seule visite quand les écoles sont éloignées. Donc les retards dans la délivrance des frais ne lui facilitent pas la tâche :

Il y a aussi le manque de moyens financiers pour visiter toutes les écoles, surtout celles qui sont très éloignées. Pour certains secteurs, on peut dépenser deux cent cinquante (250) gourdes, trois cent cinquante (350) gourdes, cinq cents (500) gourdes pour arriver dans une école si on veut prendre un taxi (In7).

I : Ok, et le ministère ne donne pas ces moyens ?

R : Bon, euh, certaines fois, il en donne, mais parfois, c'est vraiment en retard, alors qu'au début de chaque mois, on devrait donner la petite somme allouée pour ça, mais on n'en fait pas. C'est peut-être après trois mois, cinq mois (...) peut-être après six mois, après sept mois, après huit mois, quand ils veulent. Alors que si on donne ça au départ, au début, ce serait mieux (In7).

La répondante 8 évoque aussi le manque de ressources qui représente pour elle le problème le plus difficile dans l'exercice du métier de superviseur. Elle dit qu'en général, elle utilise ses propres moyens pour pouvoir répondre aux besoins du service :

C'est surtout un problème de ressources (...). C'est vrai que j'ai une moto pour la supervision, mais le ministère ne donne pas de moyens vraiment pour faire le travail. Parfois, pas parfois : c'est nos propres moyens qu'on utilise avec le faible salaire qu'on nous donne, parce que ordinairement, il devrait y avoir des frais de supervision. C'est ce qui est écrit, c'est légal, alors qu'on me donne la moto tout simplement, on ne me demande pas ce que je fais avec (rire). Ma moto est entre mes mains, c'est moi qui fais l'entretien, donc, euh, je dois alimenter la moto en carburant, si je n'ai pas de carburant...(In8).

I : *Ce n'est pas leur affaire...*

R : « Non, parfois, avec les pressions des inspecteurs, ils donnent quelque chose quand bon leur semble, mais il n'y pas de frais vraiment disponibles, donc c'est le problème le plus difficile » (In8).

La répondante 13, de son côté, explique avec un soupir qu'elle manque parfois des activités de supervision tout simplement par manque de carburant, car les responsables n'octroient pas de frais de supervision : « Quelques manquements ? (soupir) J'ai raté quelques fois des moments de supervision, ça ne vient pas de moi. Parfois, il y a des problèmes de carburant, ensuite on ne nous donne pas de frais, sinon je serais à mon poste dans les écoles de manière régulière » (Cp13).

La répondante 16 souligne le fait qu'« il n'y a pas de maintenance dans les véhicules » (Cp16). Alors, véhicules pour ceux qui en ont, car « ce n'est pas le cas de tous les inspecteurs » (In7).

Le répondant 22, quant à lui, se trouve dans un état d'exaspération par rapport au fait que les responsables ne mettent pas à sa disposition les matériels nécessaires pour effectuer la supervision. Il va jusqu'à confesser que son degré de motivation est en chute libre :

Eh bien, c'est ce que je vous dis. (...) Je n'ai pas de grilles. Des fois, c'est moi, c'est moi qui contribue à photocopier. C'est moi aussi qui rédige certaines grilles de supervision. Je n'ai pas de grilles à ma disposition. Pas de matériels, pas de moyens, (...) carburants, transports, voilà (...). En tout cas, moi personnellement, en termes de jouissance de ma pratique de travail, je ne me trouve pas à l'aise. Au contraire, c'est comme si je fais chaque jour, comment dire ça, des retraits en termes de réflexion positive, en termes de motivation, voilà. C'est comme si chaque jour je perds ma motivation en tant que conseiller pédagogique. (...) Pour moi, on est laissé seul, on est laissé pour compte. On est là, si vous voulez, vous faites la supervision, si vous ne voulez pas, tant pis (Cp22).

Il estime que la supervision se fait à l'image du pays, sans plan, sans programme :

On supervise comme le pays, on fait un p'tit coup comme ça là, des 'plombs gaillés' comme ça là. C'est comme le pays, (...) d'ailleurs, par exemple, moi [nom], qui me donne depuis un an, depuis deux ans, depuis trois ans, qui me donne un plan pour dire : il faut que tout le monde coure après ça (Cp22).

I : Ok. Donc, à vous entendre, on comprend que la supervision pédagogique se réalise de manière vague au niveau du département : il n'y a pas un plan, il n'y a pas une politique, il n'y a pas un programme de supervision à proprement parler, chacun fait sa petite affaire ?

R : Écoutez, je pense oui, chacun fait sa petite affaire. Par exemple, celui qui a la pratique d'aller regarder les cahiers de préparation, (...) si je veux parler de la supervision pédagogique en ce qui a trait à la préparation des cours, (Rires) on regarde un cahier de professeur, un cahier qu'on appelle cahier de préparation, on va dire : mais, qu'est-ce que ça veut dire ? (Rires) Cette préparation-là va avoir quoi sur les élèves ? Donc, ça c'est des problèmes qu'il faut aller regarder de près (Cp22).

- Éloignement des écoles

La distance des écoles constitue un autre problème qui entrave le travail des superviseurs, selon leurs dires. Certains des établissements scolaires sont difficilement accessibles en fonction de leur emplacement. Pour arriver à ces écoles-là, il faut parfois parcourir plusieurs kilomètres et traverser des rivières, tel que l'expliquent près du tiers des superviseurs. Le répondant 15, par exemple, laisse entendre que les difficultés sont multiples, mais présente l'éloignement des écoles comme le problème le plus épineux :

Bon, elles sont légion parce qu'actuellement, je travaille dans une zone d'accès très, très difficile. Je peux traverser une rivière au moins dix-sept à

dix-huit fois. Quand les rivières sont en crue, c'est vraiment une très grande difficulté pour moi d'arriver dans telle ou telle école (In15).

I : En général, vous êtes à moto ?

R : Bon, parfois. Je dois parcourir au moins 22 kilomètres à pied (...) si je veux me rendre dans une école, par exemple du côté de [localité], (...) tout ça » (In15).

La situation n'est pas différente pour le répondant 7 qui déclare : « Comme inspecteur de zone, euh, vous savez que les écoles sont éparpillées (...) donc, il y a certaines difficultés. Le fait de parcourir deux heures à deux heures trente à pied pour arriver à certaines écoles... » (In7).

I : Ah bon ! Il n'y a pas de voies permettant d'aller à moto ?

R : « Non, on peut prendre une camionnette, par exemple, si je vais dans une [localité], je peux prendre une camionnette et arrivé à [localité], prendre un taxi moto, mais arrivé à [localité], le reste c'est à pied » (In7).

La tâche n'est donc pas toujours aisée pour les superviseurs quand on considère les péripéties qu'ils doivent surmonter pour accéder à certains établissements. Il y a aussi un manquement au niveau de la non-circulation de l'information qui n'est pas assurée, selon deux superviseurs.

- La non-circulation de l'information

La non-circulation des informations est mentionnée parmi les différents problèmes identifiés par les superviseurs. Le répondant 3, par exemple, situe le problème du côté de certains directeurs qui, selon lui, ne sont même pas en mesure de communiquer des informations sur les établissements qu'ils dirigent :

Je dirais l'incapacité de certains directeurs d'écoles (...) de communiquer les informations les plus importantes en ce qui concerne, par exemple, le ministère. Par exemple, un directeur d'école qui a des informations à nous communiquer, parfois il y en a qui prennent du temps, il y en a qui disent (...) qu'ils n'étaient pas au courant. Donc, ça fait problème. Quand le directeur a certaines faiblesses, ça va paralyser le fonctionnement de l'école en ce qui concerne les informations sur l'effectif des classes, sur le niveau des enseignants tout ça. Donc, parfois ça fait problème dans le traitement des dossiers (In3).

Pour la répondante 13, par contre, le problème se situe surtout du côté des responsables du ministère qui ne font pas circuler l'information comme cela se devrait :

Les difficultés, c'est parce que nous avons un État faible, et je n'ai jamais reçu de circulaires, de communiqués du directeur. Par exemple, nous avons un calendrier scolaire, les dates ne sont pas respectées, surtout les dates d'ouverture, ce n'est pas respecté. On peut aller dans une école la première semaine, on ne trouve pas d'élèves. Même quand les enseignants sont là, on ne trouve pas d'élèves, et nous avons un agenda à respecter (Cp13).

- Le non-respect du curriculum et le limogeage répété d'enseignants dans le secteur privé

Un des superviseurs a soulevé le problème du non-respect du curriculum comme un handicap au processus enseignement-apprentissage et un autre, le problème du limogeage répétitif de certains enseignants au niveau du privé comme un facteur qui entrave la bonne marche de la supervision pédagogique. Selon le répondant 10 :

L'État a donné un curriculum, la plupart des professeurs négligent certaines matières à enseigner. Pour le français, la production écrite, les mathématiques, ces matières-là sont toujours négligées au profit des autres matières qui sont plus faciles. Par exemple, si on a un temps pour enseigner telle ou telle matière, donc on néglige ça, on peut passer trois à cinq heures dans une matière, et les autres matières vingt ou trente minutes, ça c'est un problème (Cp10).

I : Donc, c'est un constat de votre part, mais comment vous réagissez à ce constat ? Qu'est-ce que vous leur dites quand ça arrive ?

R : « Bon, je dresse un rapport. On a un cahier de supervision, je note ça dans le cahier de supervision et je fais part de ça au directeur de l'établissement qui, lui-même, en tant que premier superviseur de son établissement, va assurer le suivi » (Cp10).

Pour la répondante 8, le fait par certains directeurs d'établissements privés de renouveler à tout bout champ leur personnel enseignant leur complique la tâche. Il leur est difficile d'assurer une certaine continuité dans leurs démarches, car à chaque fois, ils doivent recommencer la supervision avec de nouveaux enseignants :

Il y a aussi au niveau des écoles privées, comme je vous disais tout à l'heure, des enseignants qui sont là cette année et l'autre année, l'année qui suit, on ne trouve pas, parce que c'est comme si les écoles privées à chaque un an, chaque deux ans, ils recrutent des enseignants. C'est comme ça, c'est la plus grande difficulté qu'on rencontre et même lorsqu'on fait la supervision pédagogique, on essaie de faire des journées pédagogiques, on [se] heurte toujours à des difficultés parce que à chaque deux ans ou bien

chaque année même, on retrouve de nouvelles figures, de nouvelles têtes, et puis ça constitue un accroc vraiment à la continuité du travail. Donc, c'est très, très difficile et aussi la sous-qualification des enseignants au niveau des écoles privées. C'est difficile (In8).

Tel que relaté par les superviseurs, on peut déduire que les difficultés sont énormes. Plusieurs embûches sont dressées sur leur route pour les empêcher de réaliser leur travail. Quel modèle de supervision privilégient-ils dans la pratique ?

5.1.2.3 Modèles de supervision privilégiés

Plusieurs modèles de supervision pédagogique sont évoqués dans la littérature scientifique. Parmi les différents modèles connus, le modèle clinique semble remporter la palme auprès des superviseurs. En effet, près des deux tiers des superviseurs déclarent avoir un penchant pour ce modèle dans leur pratique quotidienne.

Moi, je privilégie la supervision clinique. (...) Avec ce modèle, l'enseignant travaille ; le superviseur, il est présent, il voit ce que fait l'enseignant, il voit comment est la relation, s'il y a un climat de confiance qui règne entre l'enseignant et les élèves. Quand l'enseignant pose des questions, est-ce que les enfants ont le droit de répondre. (...) Pour moi, c'est important cette supervision, c'est pourquoi nous la priorisons (Cp13).

Même réaction de la part du répondant 7 :

Le modèle que je privilégie c'est le modèle de supervision clinique. (...) je privilégie ce modèle parce que, à mon avis, pour améliorer la performance de l'enseignant, je dois être pour lui un collaborateur qui joue le rôle de facilitateur, ok, et d'évaluateur en même temps : rôle de facilitateur, lui permettant de mieux faire, (...) je joue aussi le rôle d'évaluateur parce que je représente l'État (In7).

Deux autres superviseurs, par contre, préfèrent envisager un mixage des modèles classique et clinique. Pour la répondante 1, c'est surtout le modèle classique qu'elle priorise, mais quand elle rencontre un enseignant qui est nouveau dans le métier, elle fait usage du modèle clinique : « Bon, oui, c'est surtout le modèle classique. Pour clinique, c'est juste par exemple quand le professeur est nouveau, donc on fait une supervision en ce sens- là, mais c'est surtout le modèle classique qu'on pratique » (Cp1).

La répondante 8, elle-même, évoque un problème de temps qui la pousse à faire le jumelage entre les deux modèles. « J'essaie de faire un alliage, parce que certaines fois, la supervision

clinique n'est pas trop possible (...) par rapport (...) à la charge de travail qu'on a. (...) si c'est clinique, donc, ça, on ne va pas couvrir toutes les écoles » (In8).

Les deux derniers semblent ne pas avoir de préférence pour un modèle particulier. L'un d'entre eux admet qu'il ne fait pas la supervision pédagogique selon un modèle spécifique :

Bon, je ne fais pas la supervision pédagogique suivant un modèle, c'est seulement je dois passer dans une salle et puis j'entre dans la salle et puis j'observe l'enseignant qui travaille et puis je peux avoir avec moi un cahier, je note ou du moins il y a une autre façon, on a un formulaire qui est déjà élaboré, on se sert de ce formulaire et puis on coche et puis après on rencontre l'enseignant pour lui dire s'il a fait du bon ou du mauvais travail (Cp10).

L'autre déclare utiliser une approche participative dans ses démarches de supervision :

Bon pratiquement, (...) il y a plusieurs formes, plusieurs modèles, donc l'approche participative, parce que de toutes les manières, c'est pour améliorer la qualité de l'enseignement, mais la personne avec qui on travaille doit faire partie intégrante du processus, donc c'est une approche participative, une approche d'entraide que je privilégie (In25).

5.1.2.4 Nombre d'écoles et d'enseignants à superviser

Les superviseurs donnent des réponses qui défraient la chronique à la question : *‘Combien d'écoles et d'enseignants avez-vous sous votre responsabilité ?’* En effet, si l'un d'entre eux n'a que sept écoles avec quarante-deux enseignants à superviser, d'autres se voient confier une quinzaine ou même une trentaine d'écoles avec parfois plus d'une centaine d'enseignants. L'un d'entre eux, un inspecteur, détient un record exceptionnel en termes d'effectif : quatre-vingt-trois (83) écoles pour quatre cents quatre-vingt-dix-huit (498) enseignants ! Si certains estiment que le nombre d'écoles et d'enseignants placé sous leur responsabilité est raisonnable, d'autres souhaiteraient vivement avoir un effectif beaucoup plus réduit. Leurs réponses révèlent que la tâche des conseillers pédagogiques est allégée par rapport à celle des inspecteurs.

« En tant que conseillère pédagogique, j'ai sept écoles sous ma supervision. Si je prends 7 écoles par 6 enseignants, ça me donne 42 enseignants. Alors que quand j'étais inspectrice, je ne pouvais pas compter le nombre d'enseignants à superviser » (Cp13).

I : Trouvez-vous qu'il s'agit d'un nombre raisonnable ou souhaiteriez-vous en avoir moins ?

R : À mon avis, c'est raisonnable (Cp13).

Le répondant 22 qui est aussi un conseiller pédagogique affirme avoir neuf (9) écoles et cinquante-quatre (54) enseignants sous sa supervision. Il estime, toutefois, qu'il voudrait bien avoir plus d'écoles et d'enseignants car il n'y a pas beaucoup de superviseurs. Néanmoins, certaines conditions, selon lui, devraient être respectées : « Main non ! Vu la situation du pays, je souhaite avoir beaucoup plus, mais avec conditions » (Cp22).

I : Oui, mais avec beaucoup plus, ça va alourdir votre travail. Est-ce que vous aurez le temps vraiment de superviser tous ces enseignants ? 54, je trouve que c'est déjà beaucoup.

R : Écoute, écoute, je sais que c'est beaucoup, mais combien y a-t-il de superviseurs dans le pays ? Il n'y en a pas beaucoup. Maintenant, quand je dis je souhaite en avoir beaucoup plus, mais je souhaite avoir beaucoup plus avec aussi beaucoup plus de support. Par exemple, les matériels et le carburant, tout ça (Cp22).

Les inspecteurs, par contre, ne souhaiteraient aucunement voir leur charge de travail augmenter, car pour eux, cela va déjà à l'exagération. « J'ai une quinzaine d'écoles et pour chacune de ces écoles, il y a cinq à six enseignants. Ça fait environ soixante-quinze (75) à quatre-vingt-dix (90) enseignants » (In3).

I : Trouvez-vous qu'il s'agit d'un nombre raisonnable ou bien souhaiteriez-vous en avoir moins ?

R : En avoir moins (In3).

La situation est beaucoup plus grave pour le répondant 7 : « Comme inspecteur de zone, on en a beaucoup. Par exemple, (...) j'ai quatre-vingt-trois (83) écoles environ. Avant, j'en avais près de cent-cinq (105) écoles, parce que j'ai toute la commune de [Nom] sous ma responsabilité » (In7).

I : Quatre-vingt-trois écoles !

R : Quatre-vingt-trois écoles. Autrefois, j'en avais cent-cinq (In7).

I : Et dans chacune de ces écoles-là, il peut avoir dix à quinze professeurs ?

R : Bon, étant donné que c'est le fondamental, environ six enseignants, dans certaines écoles, on peut avoir disons quatre si c'est la première à quatrième année, mais disons, il y en a qui ont des classes doubles, donc

plus que six, disons mieux environ six enseignants par école, donc ça pourrait faire quatre cents quatre-vingt-dix-huit (498) enseignants (In7).

I : Donc, trouvez-vous que le nombre d'écoles et d'enseignants que vous avez sous votre responsabilité est un nombre raisonnable ou souhaiteriez-vous en avoir moins ?

R : « En principe, je souhaite en avoir moins parce que quand on a un nombre réduit d'écoles, donc on pourrait faire le travail de supervision pédagogique qui est fondamental, euh, de façon plus efficace et efficiente » (In7).

Considérant le volume de travail que les superviseurs doivent accomplir, ne devraient-ils pas se tourner vers la technologie qui pourrait, dans une certaine mesure, les aider à simplifier les choses ? Comment cela se passe-t-il dans la pratique, en termes d'usage des technologies ?

5.1.2.5 Usage des technologies

Les réponses des superviseurs quant à la question de l'usage des technologies permettent de dégager trois conceptions différentes. Il y a d'abord ceux qui ne disposent pas de ces matériels et qui continuent de fonctionner de manière traditionnelle. Ensuite, il y a ceux qui peuvent accéder aux matériels, mais qui n'en font pas vraiment un usage dans leurs pratiques. Il y a enfin ceux qui essaient un tant soit peu de les utiliser au mieux de leurs capacités.

Dans la première catégorie, on trouve, par exemple, un conseiller pédagogique qui déclare sans détours que l'usage des technologies est pratiquement absent dans son quotidien : « C'est pratiquement absent » (Cp10).

I : Donc, jusqu'à présent, vous faites encore une supervision, je dirais, purement traditionnelle ?

R : « Oui, oui, purement traditionnelle. On entre dans la salle avec un cahier, une plume et puis on observe le travail de l'enseignant pendant une vingtaine, une trentaine de minutes, après quoi on laisse » (Cp10).

Dans la deuxième catégorie, un autre conseiller pédagogique indique très clairement que les matériels sont disponibles, mais qu'on ne les utilise pas vraiment :

En fait, moi particulièrement, je vous ai dit bien, je vois dans l'EFACAP un système comme ça. Un système qui peut, voilà, permettre aux enfants de

regarder, par exemple, si on projette une formation ou bien une séance de travail comme ça, mais ce n'est pas pratiqué. C'est des choses qu'on a là, ou bien qu'on met là comme des fleurs, voilà (Cp22).

I : Ok, mais vous, dans le cadre de votre travail, vous n'utilisez pas vraiment cette technologie-là ?

R : Dans de rares cas, mais ce n'est pas moi, c'est le directeur de l'EFACAP. Dans de rares cas, par exemple, s'il y a un professeur qui est absent pendant plusieurs jours, il peut venir projeter une chose comme ça, en ce qui a trait peut-être, dans un cours d'anglais ou dans un cours d'espagnol comme ça, et les enfants regardent, observent comme ça, mais ce n'est pas des choses qui rentrent dans la pratique même (Cp22).

Dans la troisième catégorie, un inspecteur explique que les technologies de l'information et de la communication (TIC) représentent pour lui un facteur important dans l'exercice de son métier de superviseur, car elles lui permettent de s'acquitter de sa tâche avec plus d'efficacité.

Bon, euh, les outils de la technologie sont extrêmement importants parce qu'avec le téléphone, je peux rester là où je suis pour communiquer avec certains directeurs dont les écoles sont éloignées. Ensuite, (...) on utilise aussi l'internet, l'ordinateur pour rédiger les rapports, ensuite (...) on prépare aussi des documents, tout ça. Donc, ça nous aide à être plus performants dans nos champs d'actions (In3).

I : Est-ce que c'est le ministère qui met à votre disposition ces technologies ?

R : « Non, des moyens personnels, ce n'est pas le ministère » (In3).

5.1.2.6 Nombre de visites annuelles par école

Si certains superviseurs sont un peu vagues quant au nombre de visites qu'ils effectuent dans les écoles chaque année, d'autres, par contre, sont plus directs. Près de la moitié, par exemple, témoignent qu'ils ne font, en général, que trois visites dans chaque école par année : « Pour répondre à votre question, c'est trois visites en moyenne par année qu'on peut donner aux écoles, trois visites » (In8). Même réaction de la part du répondant 10 : « Trois visites : à l'ouverture, au milieu et à la fin de l'année. On n'a pas les moyens pour effectuer plus de visites » (Cp10).

Il y en a d'autres qui tergiversent sur le nombre de visites. Un superviseur, par exemple, parle de dix visites, de quinze visites par année, pour au final expliquer que certaines écoles ne reçoivent pas de visites du tout, compte tenu de la charge de travail qui est énorme : « Étant donné [que]

les écoles, c'est beaucoup, en principe pour les écoles privées, environ dix, mais pour les écoles publiques, environ quinze » (In7).

I : Donc, dans la même école, vous passez dix fois ? Chacune de ces écoles bénéficie de dix visites par année ?

R : Oui, mais cependant, comme je viens de vous dire, étant donné que le nombre d'écoles est trop élevé, certaines écoles ne reçoivent même pas une visite par rapport au nombre élevé d'écoles pendant une année. Certaines fois, on est obligé (...) d'aller dans d'autres rencontres ou bien au ministère... (In7).

I : Ah bon ! Il y en a qui ne reçoivent pas du tout ?

R : « Oui, il y en a, pour être sincère, il y en a qui ne reçoivent pas même une visite pour une année, par rapport au nombre élevé d'écoles » (In7).

Les écoles éloignées semblent être les grandes perdantes, car les supervisions ne sont pas effectuées en fonction d'un ratio de visites égal, mais en fonction de la distance des écoles. Les plus proches peuvent bénéficier de plusieurs visites pendant que celles qui sont éloignées n'en reçoivent pas du tout. Les réponses du participant 3 permettent de comprendre aisément cet état de fait : « On a en principe deux, trois visites par semaine » (In3).

I : Ah ! Vous faites deux, trois visites par semaine dans chacune de ces écoles-là ?

R : « Non, euh, ça dépend de la zone. Par exemple, il y a des écoles qui bénéficient, qui pourraient bénéficier de trois, quatre, cinq visites dans un mois et il y en a qui n'en bénéficient que d'une. Donc, ça dépend de la zone, ça dépend de la distance de l'école » (In3).

I : Quand je demande combien de visites vous effectuez dans les écoles annuellement, je veux dire combien de visites par école. Combien de visites chaque école bénéficie pendant l'année ?

R : « Euh, pour l'année, par école pendant l'année au maximum, trois, quatre, parce que les écoles sont vraiment éloignées » (In3).

I : Ça se fait selon les caprices de l'inspecteur ou bien la direction départementale exige un nombre de visites annuellement ?

R : « Non, il n'y a aucun document qui définit ça au niveau de la direction départementale. L'inspecteur travaille, puis, il soumet son planning et puis, dans le planning il insère comment il compte superviser les écoles » (In3).

Les données qui viennent d'être avancées autour des visites effectuées dans les écoles annuellement, se rapportent en grande partie aux deux premiers cycles, selon les superviseurs. À les entendre, ils ne font qu'exercer un droit de regard sur le troisième cycle. Mais la supervision pédagogique est-elle pratiquée à partir d'un document-cadre du ministère qui définit les grandes lignes de l'implantation de cette activité ?

5.1.2.7 Existence ou inexistence d'un document-cadre pour la supervision pédagogique

Il y a tout un flou dans les réponses des superviseurs autour de l'existence ou non d'un document-cadre du ministère qui décrirait les lignes directrices d'un projet de supervision pédagogique pour le système éducatif haïtien. D'après les superviseurs, ce document existe bien, mais ils nuancent leurs propos : soit il n'émane pas du ministère, soit il ne donne pas de marche à suivre pour la mise en œuvre des supervisions.

Oui, en effet, il y a une forme, mais ce n'était pas donné par le ministère. C'est plutôt le projet TEH (Transformation de l'Enseignement en Haïti) qui avait fourni ce document aux conseillers pédagogiques. Il s'agit d'une série de modèles de fiches de supervision pédagogique (Cp10).

Il y en a qui font allusion à un ou des documents qui leur ont été offerts par le ministère. La répondante 13, par exemple, évoque des documents qui lui ont été soumis après des séances de formation au CFCE (Centre de Formation des Cadres de l'Éducation) :

Oui, oui, il y a des documents, et le plus souvent, je me rappelle quand on était inspecteurs, on avait fait pour nous des formations de trois mois au CFCE. Moi, personnellement, après avoir participé au concours, on était pendant trois mois au CFCE, après quoi, on nous a rappelés pour une formation de deux semaines, et après chacune de ces formations, on nous avait remis des documents. Donc, on n'était pas laissés pour compte. C'est pareil pour les conseillers pédagogiques. Les inspecteurs ainsi que les conseillers pédagogiques ont des documents pour conduire la supervision pédagogique (Cp13).

Le répondant 3 également, parle d'un manuel de procédure du ministère qui définit la mission des superviseurs, sans donner de précisions sur les détails de l'implantation d'une supervision pédagogique. Il se plaint, en plus, de la non-application de ce document :

Oui, pour nous autres inspecteurs, notre mission, nos attributions, nos tâches sont définies dans un manuel de procédure du ministère. Lors même que ce n'est pas appliqué, mais c'est ce qui définit notre mission et nos attributions. Ce document, cependant, ne donne pas de marche à suivre pour la mise en œuvre des supervisions. Chaque inspecteur conçoit sa propre grille de supervision, car la direction départementale n'en fournit pas et ne prend pas d'ailleurs le soin d'analyser ou de valider les grilles que nous élaborons (In3).

Il y en a qui sont évasifs et qui parlent des grilles de supervision comme étant le document en question. Le répondant 22, par exemple, nous dit : « Autrefois oui, mais aujourd'hui, c'est moi qui élabore mon outil de supervision. Les inspecteurs, cependant, ont une grille de collecte des données, mais je ne sais pas s'il s'agit d'outil de référence qui définit les normes de supervision pédagogique » (Cp22).

D'autres font allusion à un document de l'EFACAP et aux instruments (grilles) généralement utilisés en supervision pédagogique. C'est le cas de la répondante 16 :

Nous autres conseillers pédagogiques, en fait, nous tous qui faisons partie de l'EFACAP, nous avons un guide que nous appelons même une bible de l'EFACAP. Dans ce guide, on trouve tous les critères de recrutement. On indique toutes les qualifications d'un directeur d'EFACAP, toutes ses responsabilités ; les directeurs d'EFA, les conseillers pédagogiques, tout le monde. On définit leurs tâches dans ce guide, cela veut dire que j'ai ce document. (...) Ensuite, nous avons aussi des grilles qu'on nous avait données dans le cadre de notre formation. On nous avait donné des grilles pour travailler, pour faire des supervisions (Cp16).

Le répondant 25 abonde dans le même sens : « Oui, je crois que le texte officiel traitant de la création des EFACAP définit les termes de référence pour tous les cadres. Ils l'avaient à leur disposition, mais il y en a qui ne l'ont pas lu même une fois » (In25).

I : Donc, ce document explique de manière détaillée comment la supervision doit être conduite sur le terrain ?

R : Bon, pour ce qui concerne les activités de terrain, je n'ai pas ce genre de document. Dans mon cas, c'est moi qui élabore les principes, les

comportements, les attitudes à adopter sur le terrain, mais en termes de référence du texte officiel, on fait que cibler les tâches du conseiller pédagogique. (...) Quand on le recrute, on lui dit pourquoi il est recruté, (...) mais il n'y a rien de détaillé qui lui dit ce qu'il doit faire exactement sur le terrain (In25).

5.1.2.8 Synthèse du premier objectif pour les superviseurs

Le premier objectif consistait à identifier des pratiques relatives à l'exercice de la supervision pédagogique dans le département du Sud et d'en dresser un portrait de la situation. En ce sens, des questions spécifiques se rapportant à la façon dont les superviseurs conduisent la supervision pédagogique leur ont été adressées.

À travers leurs réponses, il ressort que les superviseurs ont pris en considération plusieurs objets d'observation. Ils mettent l'accent, entre autres, sur les comportements des enseignants et des élèves, sur les méthodes de travail des enseignants, sur la préparation des cours, l'emploi du temps, l'environnement physique des établissements scolaires, les interactions entre les acteurs, etc. Ils font mention également des multiples difficultés qu'ils rencontrent dans le cadre de leur travail. Ils ciblent, par exemple, le manque de matériels, de moyens ; le problème de transport ; l'éloignement des écoles ; l'absence de suivi ; la non-circulation des informations, etc.

Plusieurs autres aspects ont été pris en compte en lien avec les pratiques de supervision chez les superviseurs. Par exemple, ils admettent prioriser le modèle de supervision clinique lors des activités de terrain. Ensuite, le nombre d'écoles et d'enseignants placés sous leur responsabilité est passé en revue, et il s'ensuit qu'ils ont une charge de travail excessive. Certains d'entre eux commencent à intégrer l'usage des technologies dans leurs pratiques, mais cela est encore au stade embryonnaire. Le nombre de visites effectuées annuellement au niveau des écoles a été aussi évoqué, et les réponses indiquent un déséquilibre : certaines écoles reçoivent plusieurs visites pendant que d'autres n'en reçoivent pas du tout. Si pour certains superviseurs, un coup d'œil est parfois jeté sur le troisième cycle, pour d'autres, la supervision pédagogique est complètement absente à ce niveau. Enfin, pour la question de l'existence ou de l'inexistence d'un document-cadre du ministère, les réponses des superviseurs sont en quelque sorte mitigées : certains font référence à des documents de l'EFACAP, d'autres, à des grilles de supervision et pour d'autres, ce document n'existe pas. Les superviseurs sont donc dans une totale confusion

par rapport au document en question. Ce déséquilibre se confirme dans les propos de certains participants qui déclarent sans équivoque que chacun fait sa petite affaire, se référant aux pratiques de supervision pédagogique. N’y a-t-il pas lieu de déduire que la supervision se réalise de manière désorganisée au niveau du département ? À quoi peut-on s’attendre d’une supervision conduite sans un document-cadre qui établit les normes que tous les acteurs devraient suivre ?

5.1.3 Présentation des résultats pour les directeurs d’établissements scolaires

Cette section présente les résultats pour les directeurs d’écoles, réputés être les premiers superviseurs de leurs établissements. Toujours dans le cadre du premier objectif qui consiste à identifier des pratiques relatives à l’exercice de la supervision pédagogique dans le département du Sud, certaines questions leur ont été posées. Il leur a été demandé, par exemple, quels modèles de supervision ils pratiquent dans leurs établissements, s’ils organisent des séances de formation continue pour leurs enseignants et quelles sont les réactions globales de ces derniers face aux activités de supervision pédagogique. Le tableau 5.3 donne un aperçu de leurs réponses.

Tableau 5.3 Pratiques de supervision pédagogique selon les directeurs d’écoles

	Répondants	Unités de sens
Pratiques de supervision pédagogique	5	17
Modèles de supervision pédagogique privilégiés	5	7
Réactions des enseignants face à la supervision pédagogique	5	5
Séances de formations continues à l’intention des enseignants	5	5

5.1.3.1 Les modèles de supervision privilégiés

Comme pour les superviseurs, les directeurs d’établissements semblent accorder une prépondérance à la supervision clinique. En effet, deux d’entre eux déclarent pratiquer le modèle clinique. « Je dirais que c’est le modèle clinique parce que chaque fois que je fais la supervision, je note les remarques, parfois, je donne quelques conseils aux enseignants en vue d’améliorer la situation » (Dep19). Le répondant 2 ne spécifie pas quel modèle il privilégie, mais sa façon de faire s’apparente bien au modèle clinique :

Disons que ma façon de faire, ça consiste chaque jour à sillonner un p'tit peu la galerie et puis, de temps en temps, je m'arrête à côté d'une classe, j'observe et quand il y a des remarques au professeur, souvent à la fin du cours ou bien quand je le rencontre, je lui fais remarquer soit au niveau de la discipline un problème, soit au niveau du tableau, de la présentation du cours. Si je remarque quelque chose, je lui fais remarquer (Depr2).

L'un d'entre eux admet ne pas savoir quel modèle est utilisé au niveau de l'institution qu'il dirige, car selon lui, c'est le censeur qui s'occupe de la supervision et qui lui « donne seulement certaines fois des rapports » (Dep14). Le dernier, lui, vient tout juste d'être promu directeur, selon ses dires. Il n'a encore instauré aucune activité de supervision au sein de l'institution et ne sait pas non plus quel modèle était à l'honneur avant. « Alors, comme je suis à peine arrivé dans cet établissement, (...) environ un mois, un mois et quelques jours, ce n'est pas trop longtemps que je suis directeur de cet établissement, alors, ce n'est pas encore fait » (Dep9).

5.1.3.2 Séance de formation continue à l'intention des enseignants

Même si cela ne se produit pas de manière régulière, les deux directeurs d'écoles privées qui ont été interrogés affirment organiser certaines fois des séances de formation à l'endroit de leur personnel enseignant. « Parfois, la direction fait appel à un collègue (...) pour aider les enseignants à se former. Par exemple, Maître Timogène (rire), je me rappelle avoir fait appel à Maître Timogène, celui avec qui je parle en ce moment, pour aider les professeurs à s'améliorer » (Depr11). Le deuxième répondant a réagi à peu près dans le même sens :

Actuellement non, mais habituellement, il y avait des cycles de formation, d'abord avec [Institution] et ensuite avec des pédagogues (...) auxquels on fait appel pour des sessions avec les professeurs et puis également au niveau de l'école même. On fait attention à ce que au moins une fois par an, (...) au moins chaque trimestre, on se rencontre, les professeurs se réunissent et puis comme on fait chez les autres frères pour voir ce qu'il y a comme problème (Depr2).

Par contre, la réalité est tout autre pour les trois directeurs d'écoles publiques. Le répondant 19 avoue avec toute sincérité qu'il ne planifie pas de séances de formation pour ses enseignants : « En réalité, je dois dire non. Je n'organise pas de séances de formation pour les enseignants » (Dep19). Le répondant 9, pour sa part, est dans 'une période d'adaptation', pour répéter ses propres mots. Donc même s'il nourrit l'idée d'envisager ces genres d'activités, mais il ne prévoit pas encore à quel rythme il va les organiser. Pour le répondant 14, la complexité de la

situation réside dans le fait que ces genres de formations exigent des débours dont les directions de lycées ne disposent pas. Voilà pourquoi ces genres d'activités ne se produisent que très rarement au niveau du lycée :

Il est très difficile, par exemple, pour les écoles publiques de prendre cette initiative, parce que pour assurer la formation des enseignants, ça doit avoir un coût, et les lycées, en général, sont traités en parents pauvres. (...) Certaines fois, il y a de cela trois ou quatre ans, il y a eu une formation qui se faisait au lycée [Nom] par la direction départementale ou par l'inspection de zone, donc on a dû contribuer pour permettre à certains professeurs d'aller participer à la formation (Dep14).

5.1.3.3 Réactions des enseignants face à la supervision pédagogique

Près des deux tiers des directeurs d'établissements scolaires expliquent que, dans l'ensemble, les enseignants ne voient pas la supervision pédagogique d'un mauvais œil. « Ils sont toujours contents de participer parce qu'ils pensent que c'est à leur bénéfice. Ça va les aider à s'améliorer » (Depr11). Selon le répondant 9, les enseignants qui ne maîtrisent pas les raisons d'être de la supervision pédagogique peuvent penser que les superviseurs sont là pour leur causer des impairs et font montre parfois de certaines malaises. Cependant, ceux qui comprennent l'importance de cette démarche n'y voient aucun inconvénient et s'y adaptent normalement :

Pour vous dire, chaque fois qu'un enseignant reçoit la visite d'un superviseur, parfois on peut trouver des enseignants qui se sentent mal à l'aise. Mais ce qui peut porter l'enseignant à être mal à l'aise, c'est parce que parfois il pense que c'est quelqu'un qui vient pour lui nuire, pour découvrir ses faiblesses. Parfois, on trouve ça, mais si c'est un enseignant qui est bien imbu de la supervision pédagogique, il n'a pas de problème parce qu'il sait que le conseiller pédagogique, il vient pour faire son travail et moi, je fais le mien, il n'y a pas de problème (Dep9).

Le répondant 2 pense que ce sont surtout les nouveaux enseignants qui peuvent se sentir quelque peu troublés par la supervision pédagogique, mais pour les anciens, c'est pratiquement une routine.

Il y a deux catégories de profs, c'est-à-dire, les plus âgés, pour eux, c'est une routine. Il n'y a aucune inquiétude de leur part. C'est du côté des jeunes, ceux qui viennent de commencer. (...) C'est un p'tit peu ce que j'ai vécu quand j'étais jeune professeur. Quand le directeur venait dans ma classe, je me demandais ce qu'il venait faire (Rires), mais dès qu'on a compris que c'était juste pour voir si tout marche, donc quand il arrive, c'est

pour notre bien quoi. Je pense que les jeunes que nous avons là, ça passe bien. Bon, de mon côté, je n'ai pas l'impression que ça les intimide (Depr2).

Il y a, par contre, chez certains enseignants une certaine frustration par rapport au faible salaire qu'ils perçoivent, ce qui les pousse parfois à se montrer peu coopératifs : « Dans mon école, je dois dire que les enseignants sont, en général, frustrés : frustrés d'une certaine insatisfaction du salaire alloué par le ministère pour le travail qu'ils fournissent. Donc, cette insatisfaction parfois empiète sur bon nombre de choses (...) » (Dep19).

5.1.3.4 Synthèse du premier objectif pour les directeurs

Les informations recueillies indiquent, en tout premier lieu, que les directeurs d'établissements scolaires accordent une certaine préséance au modèle de supervision clinique. Ensuite, pour ce qui a trait à la mise en œuvre de formations continues à l'endroit des enseignants, il s'agit d'une activité inexistante du côté des directeurs d'écoles publiques. Les directeurs d'écoles privées, par contre, les réalisent même si c'est de manière très irrégulière. Enfin, si certains enseignants affichent un peu de réticence face à la supervision pédagogique à cause d'un degré d'insatisfaction par rapport à leur salaire, la plupart l'acceptent volontiers parce que, selon eux, cela contribue à leur amélioration.

5.1.4 Présentation des résultats pour les enseignants

Cette section présente les résultats pour les enseignants. Étant les principaux acteurs qui subissent la supervision pédagogique, il était essentiel que l'on cherche à comprendre comment ils vivent cette réalité dans la pratique. Aussi, en accord avec le premier objectif qui consiste à identifier des pratiques de supervision pédagogique dans le département du Sud et d'en brosser un portrait de la situation, il a été demandé aux enseignants d'expliquer comment ils se sentent, en général, quand ils sont l'objet d'une supervision, s'ils éprouvent de l'anxiété ou non et pourquoi. Leurs réponses ont permis de relever les réactions présentées au tableau 5.4.

Tableau 5.4 Pratiques de la supervision pédagogique selon les enseignants

	Répondants	Unités de sens
Pratiques de la supervision pédagogique	10	10
Réactions des enseignants face à la supervision pédagogique	10	10

5.1.4.1 Réactions des enseignants face à la supervision pédagogique

Deux tendances à égalité se dégagent en ce qui a trait aux réactions des enseignants face à la supervision pédagogique. D'un côté, il y a ceux qui disent n'éprouver aucune anxiété, car selon eux, dès qu'on maîtrise ce que l'on fait, il n'y a pas lieu de s'inquiéter. « Pour moi, je suis toujours à mon aise lorsque je suis en train d'être supervisé. Je suis toujours à mon aise, et mes superviseurs me félicitent toujours » (Eep23). Même réponse pour la répondante 24 : « Je suis confiante, parce que je suis sûre de ce que je fais, parce que mes enseignements sont préparés » (Eep24).

De l'autre côté, il y a ceux qui n'excluent pas la possibilité que le stress peut être au rendez-vous, spécialement quand la supervision n'est pas planifiée, mais qui croient que tout finit par rentrer dans l'ordre si on maîtrise la discipline qu'on enseigne.

Parfois, la supervision pédagogique (...) peut en quelque sorte agir sur le prof qui travaille en salle de classe, surtout si la supervision pédagogique n'était pas motivée. Si la supervision pédagogique n'était pas motivée, à ce moment-là, l'enseignant pourrait en quelque sorte avoir des problèmes sur la démarche (Eep20).

I : *Mais, en ce qui a trait à votre cas, est-ce que ça vous arrive d'être un peu anxieux au cours de ces activités ?*

R : « Non, parce que généralement quand on maîtrise la matière, on ne peut pas avoir de problèmes quand un superviseur fait son apparition dans la salle de classe. Il suffit de maîtriser en quelque sorte le contenu sur lequel nous allons travailler » (Eep20).

Le répondant 21 admet, lui aussi, que les premières secondes, les premières minutes peuvent se révéler problématiques, mais une fois que le trac des premiers moments est passé, on peut continuer son travail sans problèmes : « Normalement, on est humain, (...) dans les premières secondes, dans les premières minutes, bon, ça peut en quelque sorte vous embêter, mais, une fois

qu'on sache ce qu'on fait, cela ne va pas durer. Et puis, on continue normalement son travail comme si de rien n'était » (Eep21).

La répondante 5 qui est supervisée par son supérieur hiérarchique immédiat se dit confiante face à la supervision pédagogique, car en général, ces activités sont planifiées. Elle n'exclut pas cependant, le fait qu'elle pourrait expérimenter un peu d'anxiété si elle devait être supervisée par un responsable du ministère. Mais là encore, elle estime qu'elle pourrait gérer à partir du moment où la supervision serait bien planifiée. « Bon, en général, je me sens confiante parce que le directeur s'entretient avec moi pour planifier cette activité et, à son arrivée, je gère ma classe, je motive mes élèves, je dispense mes cours sans problèmes, donc je me sens confiante » (Eepr5).

I : Mais vous dites que vous ne recevez pas généralement de visites du ministère de l'éducation, est-ce que si cela arrivait, vous pensez que vous auriez le même comportement vis-à-vis des inspecteurs ou bien des conseillers pédagogiques ?

R : « À mon avis, peut-être que je serais un peu anxieuse. Cela va dépendre de la planification qu'on avait eue. Mais si c'est bien planifié, ensuite je prépare mes cours avec soin, donc je pense que, peut-être qu'il y aurait un p'tit niveau d'anxiété mais pas beaucoup, à mon avis » (Eepr5).

La répondante 6, elle, n'a pas caché le fait qu'elle a connu des moments de stress élevé, étant nouvelle dans le métier. Elle réalise, néanmoins, que c'est pour son bien, car ces activités l'aident à s'améliorer :

(Rires). J'ai été confrontée à ce genre de situation, euh, combien de fois ? Alors, j'ai trois ans de carrière ici. Cela fait trois ans que j'enseigne et j'ai été supervisée deux fois. (...) La première fois, c'était stressant parce que, imaginez-vous, (...) je n'étais pas vraiment habituée à ces genres de choses et disons que votre superviseur qui est là, en salle de classe et vous, vous travaillez. Oh, franchement, c'est stressant, mais quand même c'est très bien. C'est une très belle aventure parce que ça nous aide et en plus, après la supervision, on peut recevoir des reproches ou bien des félicitations, donc cela nous aide (Eepr6).

5.1.4.2 Synthèse du premier objectif pour les enseignants

Deux idées se dégagent quant aux réactions des enseignants face aux activités de supervision pédagogique. D'un côté, la moitié des enseignants affirment ne pas éprouver de stress lors des

séances de supervision parce qu'ils sont confiants dans ce qu'ils font. Puisqu'ils maîtrisent leurs disciplines et préparent, en général, leurs cours donc la présence des superviseurs ne les contrarie nullement. L'autre moitié, par contre, affirment qu'en tant humain, les premiers moments de supervision peuvent se révéler stressants, mais si l'activité est planifiée et qu'ils maîtrisent les matières à enseigner, ils s'adaptent aisément. C'est surtout les supervisions surprises que certains ne digèrent pas. Dans les deux cas, ils admettent que ces activités contribuent à leur amélioration sur le plan pédagogique.

5.2 Résultats en lien avec le deuxième objectif

Le deuxième objectif consistait à décrire des pratiques de supervision pédagogique au niveau des écoles du département du Sud et d'en dégager des constats. Comme c'est le cas pour la première section, cette deuxième section est subdivisée en quatre sous-sections. La première présente les résultats pour tous les répondants (questions communes), la deuxième les résultats pour les superviseurs, la troisième pour les directeurs d'établissements et la quatrième pour les enseignants.

5.2.1 Résultats pour tous les répondants (questions communes)

Pour essayer d'atteindre notre deuxième objectif, deux questions spécifiques ont été posées à tous les participants :

- i) Pensez-vous que l'activité de supervision pédagogique telle qu'est pratiquée dans le département du Sud puisse apporter ou non une amélioration au processus enseignement-apprentissage ? Expliquez.
- ii) En quoi, selon vous, cette activité peut-elle contribuer à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage ?

Certains participants, à travers leurs réponses, indiquent que les pratiques de supervision pédagogique peuvent avoir un impact positif sur le processus enseignement-apprentissage, mais d'autres, par contre, soulèvent des aspects négatifs liés à la pratique de la supervision pédagogique. Le tableau 5.5 présente un aperçu de la description et de l'analyse que font les participants des pratiques de supervision pédagogique au niveau du département du Sud.

Tableau 5.5 Description des pratiques de supervision pédagogique (Questions communes)

	Répondants	Unités de sens
Description des pratiques de supervision	25	138
Aspects négatifs de la supervision pédagogique	24	62
- Absence de formation continue	4	4
- Absence de suivi	8	13
- Irresponsabilité des autorités	2	3
- Quasi-inexistence de la supervision, plus spécifiquement au troisième cycle	17	25
- Visites quasi-inexistantes	10	17
Aucune possibilité d'impact positif	4	5
Conditions non réunies	4	7
Connaissance de la réalité	1	3
Égalité de chances aux écoles	1	1
Impact de la supervision pédagogique sur l'enseignement-apprentissage	22	48
- Amélioration du processus enseignement-apprentissage	12	19
- Développement professionnel de l'enseignant	9	9
- Meilleur apprentissage du côté des élèves	1	1
- Meilleure prise en charge pour une meilleure qualité de l'éducation	1	1
- Possibilité d'impact positif	11	15
- Réussite scolaire des élèves	2	3
Méconnaissance de la réalité	3	4
Nécessité d'accompagner les directeurs	3	4
Une supervision diversifiée	1	1
Utilisation de ressources personnelles	1	3

5.2.1.1 Impact de la supervision pédagogique sur l'enseignement-apprentissage

À travers leurs réponses, les participants ont relaté plusieurs points qui, selon eux, constituent des aspects importants de la supervision pédagogique. Ils estiment que les activités de supervision, quand elles sont bien menées, peuvent avoir un impact positif sur le processus enseignement-apprentissage et contribuer à son amélioration, au développement personnel des enseignants et par conséquent à la réussite des élèves.

- Possibilité d'impact positif

Près de la moitié des répondants croient que la supervision pédagogique pourrait avoir des impacts positifs sur le processus enseignement-apprentissage si elle était pratiquée comme cela

se devrait. Pour eux, si des principes spécifiques étaient établis, qu'ils étaient respectés et que la supervision se faisait régulièrement, nul doute que cela permettrait de redresser la barre. Pour le répondant 11, par exemple, la raison qui explique que la situation n'est pas améliorée, c'est le fait que la supervision n'est pas réalisée vraiment. « Si le travail était fait, ça pourrait améliorer la situation. (...) vous voyez, le travail n'est pas fait » (Depr11). Cette opinion rejoint celle du répondant 4 qui, lui-même, essaie de calmer le jeu et situe le problème surtout au niveau de la régularité. Pour lui, la supervision pourrait apporter quelque chose de positif si elle était réalisée de manière plus régulière. « Bon, ça pourrait apporter quelque chose, mais (...) ça ne se fait pas souvent, (...) cela veut dire que cela devrait se faire avec beaucoup plus de régularité pour que ça change quelque chose » (Eepr4).

Le répondant 9, pour sa part, avance que la supervision pédagogique pourrait conduire à des changements si elle était pratiquée comme elle se devrait, car cela permettrait de déceler les points faibles des enseignants et d'agir en conséquence.

Si on réalise la supervision pédagogique comme ça devrait être, je pense que cela pourrait apporter quand bien même des changements, parce que les conseillers pédagogiques, quand ils viennent, par exemple, si le prof qui travaille a des problèmes, (...) on peut voir la faiblesse de l'enseignant et puis l'aider en ce sens (Dep9).

Pour le répondant 7 aussi, cela devrait pouvoir améliorer la situation à condition d'avoir un directeur dynamique qui exerce un contrôle régulier, appuyé par un inspecteur de zone qui le supporte dans la tâche.

Euh, je pourrais répondre de façon positive. La supervision pédagogique peut apporter une amélioration au processus enseignement-apprentissage. Alors, grâce au contrôle permanent du directeur, un directeur qui est à la hauteur de sa tâche. (...) Donc, grâce au contrôle permanent du directeur suivi de l'inspecteur de zone, donc ça pourrait apporter une amélioration (In7).

Si la plupart sont d'avis qu'une supervision pédagogique bien organisée pourrait améliorer la situation, quelques-uns s'accrochent à la réalité et déclarent, sans ambages, que la manière dont la supervision est réalisée au niveau du département du Sud ne peut aucunement impacter positivement le processus enseignement-apprentissage.

Je dois dire, en réalité, de manière globale, la façon dont on fait la supervision dans les écoles, ça ne peut pas contribuer à l'amélioration de la

qualité de l'éducation que le système prône de transmettre aux enfants, (...) donc on ne peut pas espérer vraiment quelque chose de positif à ce niveau (Dep19).

Un sentiment partagé presque mot pour mot par la répondante 5 : « À mon avis, la manière dont la supervision pédagogique est pratiquée dans le département du Sud, cela ne contribue pas vraiment à améliorer la qualité de l'éducation » (Eep5). Le répondant 23 abonde dans le même sens : « Au niveau du département du Sud, (...) la façon dont on procède pour la supervision, à mon avis, ne permet pas à ce qu'il y ait une réussite, euh, adéquate, selon moi » (Eep23). Le répondant 15 croit, lui aussi, que « si les enseignants sont démotivés (...), s'ils ne reçoivent jamais la visite d'un dirigeant du ministère ou bien d'un inspecteur, ça va être voué à l'échec » (In15).

À bien comprendre ces quatre participants, il s'agit d'une situation grave, et aucune issue favorable ne peut être trouvée si des mesures efficaces ne sont pas prises. Ce n'est pas qu'ils n'ajoutent pas foi à la capacité de la supervision pédagogique d'apporter des solutions, mais c'est la manière dont cette activité est gérée dans le département qui fait problème, selon eux.

Il convient de remarquer que même du côté de ceux-là qui sont un peu plus positifs, toutes les réponses sont au conditionnel. C'est une façon pour eux d'indiquer qu'ils sont d'accord avec l'idée que la supervision pédagogique peut effectivement avoir des impacts positifs sur l'enseignement-apprentissage, mais à condition qu'elle soit conduite avec régularité et efficacité. Une telle supervision ne manquerait pas de garantir une amélioration effective du processus enseignement-apprentissage.

- Amélioration du processus enseignement-apprentissage

L'objectif premier de la supervision pédagogique est de favoriser l'enseignement-apprentissage. C'est un avis qui est partagé par la plupart des participants car ils le témoignent bien à travers leurs interventions. Selon la première répondante, « normalement si on aide, on encadre, donc c'est dans le but d'améliorer, donc la supervision doit viser l'amélioration du processus non seulement de l'enseignement mais aussi de l'apprentissage » (Cp1).

Le répondant 3, pour sa part, croit qu'une préparation régulière de l'enseignant permet à la direction de s'informer de ce qui se fait dans la salle de classe, et tout cela va être bénéfique pour le processus : « Quand l'enseignant fait des préparations, et puis au niveau de la direction, on sait

ce que l'enseignant fait en classe, donc ça contribue à l'avancement et au progrès du processus enseignement-apprentissage » (In3).

La répondante 5, elle aussi, pense que « cela peut apporter une amélioration au processus enseignement-apprentissage, parce que la supervision pédagogique, à partir de cette activité, le professeur peut adopter de nouvelles stratégies d'enseignement (...) » (Eepr5).

La tendance n'est pas différente du côté du répondant 18 qui ajoute :

Ça peut améliorer les conditions d'enseignement-apprentissage parce que le superviseur quand il vient, euh, il observe (...) la personne qui travaille, (...) après il va rencontrer le supervisé pour dire que, voilà où vous avez péché, voilà où vous avez bien fait, eh bien ça mérite d'être corrigé. Demain, vous ne ferez pas cette même erreur (Eep18).

Pour le répondant 10, grâce à la supervision pédagogique, les enseignants seront mieux outillés pour exercer auprès des apprenants, car, quand des manquements sont détectés du côté des enseignants, les superviseurs peuvent intervenir pour les aider à rectifier. « Ça permet aux enseignants de mieux faire leur travail en salle de classe. S'il y a un problème, on peut aider l'enseignant à redresser la situation » (Cp10).

En effet, si nous devons rapporter toutes les déclarations des participants, on comprendrait aisément qu'ils abondent dans le même sens, c'est-à-dire qu'ils croient que la supervision pédagogique peut améliorer l'enseignement-apprentissage. Cependant, si pour quelques rares répondants, ce qui se fait au niveau du département en termes de supervision est quelque peu louable, « mais j'ai l'impression qu'il y a un travail intéressant qui se fait (...) ce qui se fait déjà, c'est valable » (Depr2), pour d'autres, comme c'est indiqué plus haut, la supervision pédagogique ne sera utile au processus enseignement-apprentissage que si elle est pratiquée telle qu'elle se devrait.

Ces différentes opinions ne laissent donc aucun doute sur le fait qu'une supervision bien menée peut porter les enseignants à mieux enseigner, les élèves à mieux apprendre, ce qui aura pour conséquence d'assurer la réussite de ces derniers. Voilà pourquoi « le ministère devrait être plus présent dans les écoles, si l'on veut améliorer la qualité de l'éducation au niveau du département du Sud » (Eepr5).

Un autre aspect intéressant de la supervision pédagogique, selon les participants, c'est qu'elle peut contribuer au développement professionnel des enseignants.

- Développement professionnel de l'enseignant

Plus du tiers des participants soutiennent que les activités de supervision peuvent contribuer au développement professionnel des enseignants. Cela leur permet de fournir un travail plus méthodique. « La supervision pédagogique, euh, à mon avis, ça joue un rôle fondamental dans le processus de l'enseignement-apprentissage, parce que ça permet à l'enseignant d'éviter ce qu'on appelle le tâtonnement » (In3).

Un autre répondant déclare :

(...) celui qui doit enseigner (...) doit posséder également toutes les techniques et les stratégies pédagogiques nécessaires pour accompagner les apprenants. Donc, pratiquement, un superviseur pédagogique doit accompagner le personnel enseignant, donc s'il y a des manquements dans l'utilisation de certaines méthodes pédagogiques, eh bien, il est là pour (...) accompagner, (...) faciliter donc l'enseignant dans une dimension didactique et dans une dimension pédagogique donc, euh, lors de l'intervention en classe (In25).

Selon eux, grâce à la supervision pédagogique, l'enseignant arrive en salle de classe avec plus d'assurance car ses leçons étant préparées, cela lui garantit une meilleure intervention auprès de ses élèves. « Euh, à mon avis, donc cette activité peut porter l'enseignant à mieux préparer son cahier de préparation, à faire une meilleure présentation » (In7).

La supervision pédagogique constitue aussi un facteur qui pousse l'enseignant à mettre de côté tout sentiment de négligence et à réaliser son travail avec le plus de professionnalisme possible.

C'est ainsi que le conçoit la répondante 8 :

(...) parce que lorsque l'enseignant travaille, lorsqu'il est en salle de classe, s'il est abandonné, donc il peut agir à sa guise. Donc, il peut faire le travail (...) comme bon lui semble, alors que quand il a un superviseur pédagogique, il y a quelqu'un qui est là pour lui, donc à ce moment, il se sent réconforté, et à chaque moment qu'il y a une supervision pédagogique, c'est un booster qu'on donne à l'enseignant (In8).

Cela signifie que quand l'enseignant reçoit un bon accompagnement de la part des superviseurs, cela peut contribuer grandement à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage et porter les élèves à faire un meilleur apprentissage, donc garantir par là même leur réussite.

- Réussite des élèves, meilleur apprentissage

Si plusieurs autres paramètres peuvent être pris en compte pour expliquer la réussite des élèves, on peut avancer sans exagération que la supervision pédagogique constitue un atout considérable quand elle est bien menée. En effet, puisqu'elle garantit un meilleur enseignement, cela conduit automatiquement à un meilleur apprentissage également du côté des élèves, comme le déclare le répondant 3 : « ça permet aussi aux élèves d'apprendre beaucoup plus vite, avec beaucoup plus de (...) quiétude » (In3). Une idée qui rejoint celle du répondant 23 pour qui « l'amélioration va se faire premièrement au niveau de la réussite des enfants (...) donc euh, ça va permettre à ce que tous les élèves bénéficient de la bonne préparation du maître » (Eep23).

Les participants ne tarissent pas d'éloges au sujet de la supervision pédagogique. Ils admettent presque tous qu'une supervision pédagogique pratiquée de manière régulière et méthodique devrait conduire à des résultats intéressants pour les élèves. Malheureusement, ils sont tout aussi nombreux à relever plusieurs aspects négatifs dans la manière dont la supervision pédagogique se réalise au niveau du département.

5.2.1.2 Aspects négatifs de la supervision pédagogique

La quasi-totalité des participants ont fait mention d'un ensemble de détails qui indiquent que nombre de manquements peuvent être relevés dans la manière dont la supervision pédagogique est gérée dans le département du Sud. Ils signalent, entre autres, les visites qui sont quasi-inexistantes et la supervision pédagogique qui est pratiquement absente au troisième cycle ; l'absence de suivi, de formation continue ; l'irresponsabilité des autorités, etc. Donc, pour eux, les conditions ne sont pas réunies pour qu'il y ait un impact positif de la supervision sur l'enseignement-apprentissage.

- Visites de supervision quasi-inexistantes

Les visites de terrain représentent une étape importante dans les pratiques de supervision pédagogique. Comment cela se passe-t-il au niveau du département en termes de visites effectuées par les superviseurs dans les écoles ?

Près de la moitié des répondants relatent le fait que les visites de supervision se font rares, et parfois même quasi-inexistantes. « Il y a des écoles qui souffrent du fait que ce n'est pas assez supervisé » (Depr2). Le répondant 11 ne laisse planer aucun doute :

Bon, il n'y a plus de visites. Le conseiller pédagogique ou bien les conseillers pédagogiques le font rarement. (...) Il y a tout un manque. Tous les directeurs d'écoles se plaignent pour dire que le bureau régional, les inspecteurs ne font pas leur travail. On reçoit la visite d'un inspecteur ou bien d'un conseiller pédagogique par accident (Depr11).

Cette déclaration va dans le même sens que celle du répondant 19 qui explique que la plupart des directeurs d'établissements scolaires se plaignent du fait que leurs écoles ne reçoivent pas de visites de supervision pédagogique : « De manière globale, j'ai rencontré d'autres directeurs d'écoles publiques et privées dans des rencontres de directeurs, la plupart du temps, les directeurs se plaignent de cette situation pour dire qu'ils n'ont jamais reçu de visites à leurs écoles » (Dep19).

Si pour le répondant 11, les visites se font par accident, la répondante 5 n'hésite pas à déclarer qu'il n'a jamais reçu de visites :

En ce qui concerne mon école, un inspecteur ne m'a jamais supervisée. (...) durant toute ma pratique professionnelle, je n'ai jamais reçu la visite d'un inspecteur. Je ne sais pas quand ils viennent, s'ils font une observation indirecte, mais il n'y a pas eu d'observation directe (Eepr5).

Une déclaration qui corrobore celle de la répondante 6 : « Alors, personnellement, je n'ai jamais vu ou bien je n'ai jamais été confrontée à ce genre de situation où un inspecteur de zone va venir observer mon travail » (Eepr6). Signalons que ces deux enseignantes travaillent respectivement depuis quinze ans et cinq ans. Comment imaginer que pendant toutes ces années, ces enseignantes n'ont pas été visitées par les responsables du ministère ? Peut-on parler dans ce cas de pratique de supervision au niveau du département ?

Alors, non seulement les visites ne sont pas effectuées de manière régulière, « c'est peut-être une fois par année ou bien une fois tous les deux ans ou bien deux ou trois ans » (Eepr4), mais quand cela arrive que les superviseurs visitent une école, ils ne prennent pas le temps, pour la plupart, d'observer les salles de classe pour chercher à savoir ce qui s'y fait vraiment. La déclaration de la répondante 12 est sans équivoque :

Pour moi, la supervision pédagogique dans les écoles ne se fait presque pas, parce que les conseillers pédagogiques, quand ils arrivent à l'école, le plus souvent quand ils arrivent, si le conseiller entre à la direction, il parle à la directrice et puis, ensuite, il s'en va. Les professeurs ne sont parfois même pas au courant de ces visites-là (Eep12).

Il est clair, d'après ces déclarations, que la supervision pédagogique n'est pas faite de manière régulière dans le département du Sud. Toutefois, malgré ces imperfections, il faut admettre que le premier et le deuxième cycle reçoivent parfois quelques visites. « Premier, deuxième cycle, oui, j'ai été supervisé plusieurs fois par année avec la CRS, avec l'EFACAP, avec d'autres organisations internationales par des inspecteurs et des conseillers pédagogiques aussi » (Eep17). C'est, en toute vraisemblance, au niveau du troisième cycle que le bât blesse le plus.

- Quasi-inexistence de la supervision au troisième cycle fondamental

Selon les participants rencontrés, il est évident qu'il existe un sérieux problème avec la supervision pédagogique au niveau du département en termes de régularité des visites, entre autres. S'il y a une petite flamme au niveau des deux premiers cycles, tel n'est pas le cas pour le troisième cycle. Certains répondants sont catégoriques et avouent que la supervision pédagogique est absente au niveau du troisième cycle. En effet, près de la moitié des participants abondent en ce sens. « Eh bien, je n'ai pas encore, euh, une supervision pendant que j'enseigne au niveau du troisième cycle » (Eep18).

I : Donc, c'est votre première année au troisième cycle ?

R : « Non, j'ai quatre ans ici, quatre à cinq ans » (Eep18).

I : Donc pendant ces quatre ans, vous n'avez jamais reçu une visite de supervision au troisième cycle ?

R : « Non » (Eep18).

Le répondant 9 nous dit très clairement que quand il enseignait au premier et au deuxième cycle, il avait l'habitude de recevoir des visites de supervision, mais cela s'est arrêté dès qu'il a commencé à enseigner au troisième cycle :

Quand j'enseignais au niveau du premier, deuxième cycle, euh, je reçus parfois des supervisions pédagogiques, mais j'ai environ douze ans depuis

que j'enseigne au niveau du troisième cycle, je n'ai jamais reçu une supervision pédagogique au niveau du troisième cycle (Dep9).

La situation n'est pas différente pour la répondante 17 : « (...) au niveau du troisième cycle, c'est jamais vu, jamais » (Eep17).

I : Et vous êtes au troisième cycle depuis combien d'années ?

R : « Depuis cinq ans » (Eep17).

I : Vous n'avez jamais reçu une visite de supervision pédagogique, donc c'est pratiquement invisible, je dirais, au niveau du troisième cycle ?

R : « Invisible. Il n'y a pas de supervision pédagogique au troisième cycle » (Eep17).

Même constat pour le répondant 20 : « Pour le troisième cycle, il n'y a pas ce qu'on appelle un inspecteur qui, qui fait la supervision pédagogique » (Eep20).

La répondante 24, qui travaille également au troisième cycle depuis environ six ans, déclare elle aussi, n'avoir jamais été visitée par un superviseur.

I : Ok, donc vous enseignez au troisième cycle depuis combien d'années ?

R : « Depuis environ six ans » (Eep24).

I : Et pendant ces six ans, vous n'avez jamais reçu de visites de conseillers pédagogiques ?

R : « Non » (Eep24).

Du côté des superviseurs, certains admettent que la supervision pédagogique est négligée au niveau du troisième cycle, d'autres disent qu'elle est pratiquée de manière superficielle, et une autre catégorie explique qu'il y a une certaine indécision du côté du ministère et que ce cycle est dans une sorte de période de transition. Le répondant 10, par exemple, avoue sans ambages, que certaines écoles sont, en principe, jetées aux oubliettes.

Il y a des écoles qui ne sont pas supervisées par les inspecteurs, ils posent toujours des problèmes de moyens (...) par exemple, j'ai deux écoles du côté de [Ville] que je dois superviser, mais sincèrement, je n'ai pas fait de supervision. (...) Seulement si on a besoin d'informations, on peut appeler le directeur par téléphone, mais présentement, je ne fais pas de supervision au niveau de ces écoles (Cp10).

Le répondant 22, pour sa part, reconnaît en toute sincérité qu'il n'y a pas une pratique de supervision proprement dite dans le département du Sud. « Bien, si vous dites telle qu'elle est pratiquée, (rires), en tout cas aujourd'hui, en cette date où nous parlons là, sincèrement moi, je ne sens pas la pratique de la supervision pédagogique » (Cp22).

Pour le répondant 3, un coup d'œil est parfois réalisé : « On peut toujours jeter un coup d'œil, mais on ne fait pas vraiment de supervision pour le troisième cycle » (In3).

I : Ah ! C'est surtout au niveau des deux premiers cycles ?

R : « Oui, on attend le ministère » (In3).

Selon la répondante 16, même si ce n'est pas de manière rigoureuse, il y a un peu d'activités en ce sens, mais c'est au niveau des écoles associées à l'EFACAP. Les autres écoles n'en bénéficient pas : « Bon, en fait, ça fait partie du fondamental, mais, euh (rire), on ne met pas vraiment l'accent sur la supervision au troisième cycle. (...) Il y a des conseillers pédagogiques qui le font, moi-même, je le fais à l'EFA, mais dans les autres écoles, je ne le fais pas » (Cp16).

Les conseillers pédagogiques ont un droit de regard sur le troisième cycle, mais c'est en principe une responsabilité qui incombe aux inspecteurs, selon la répondante 1 : « Le conseiller encadre surtout les deux premiers cycles avec un regard sur le troisième cycle, mais le troisième cycle, c'est l'inspecteur qui devrait s'en occuper » (Cp1).

Plusieurs raisons, selon eux, expliquent ce décalage. L'un d'entre eux évoque une certaine indécision du côté des responsables du ministère, à savoir si on doit continuer à laisser le troisième cycle sous la tutelle des inspecteurs du secondaire ou le confier totalement à ceux du fondamental :

Là encore, c'est la faute au ministère de l'éducation nationale parce que là tantôt, il y a une sorte de tergiversation donc, euh, pour le troisième cycle. On ne sait pas maintenant est-ce qu'on doit continuer à laisser ça entre les mains des inspecteurs du secondaire ou entre les mains des inspecteurs du fondamental. (...) Donc, on devrait réaliser ça déjà cette pratique-là parce que l'école fondamentale c'est une école qui comporte neuf années d'études, parce qu'il faut débarrasser totalement le troisième cycle du secondaire. Donc, jusqu'à présent, au niveau du ministère, au niveau du

BUDEXE, c'est encore le secondaire qui règle cette affaire-là. Donc, les inspecteurs du fondamental restent seulement au niveau des deux premiers cycles de l'enseignement fondamental, pourtant ils devraient intervenir au niveau du troisième cycle. Là encore, il faut assurer la formation des inspecteurs qui interviennent au niveau des deux premiers cycles parce qu'il y en a qui, jusqu'à présent, à l'heure où je vous parle, qui ne terminent pas encore leurs études classiques (In25).

Deux autres superviseurs parlent d'une phase de transition, et expliquent que les inspecteurs du fondamental s'impliquent spécifiquement sur le plan administratif pour recueillir des informations pour le ministère, mais en termes de supervision pédagogique, c'est une activité pratiquement absente à ce niveau :

Le troisième cycle, je suis responsable aussi, mais (...) c'est encore sous la responsabilité du secondaire. Il n'y a pas vraiment un net détachement, ok, mais nous sommes responsables puisque (...) c'est nous qui sommes responsables de l'inscription de la neuvième année. (...) Ça reste encore sous la supervision des inspecteurs du secondaire. C'est maintenant qu'on a tendance à mettre ces écoles sous la responsabilité des inspecteurs du fondamental. Mais pour le moment, en termes de supervision pédagogique, ça ne se fait pas (In7).

Jusqu'à présent, on est dans une phase de transition, (...) et le nombre d'enseignants que je vous donne, je ne compte pas pour le troisième cycle. (...) les inspecteurs ne font pas la supervision vraiment au niveau du troisième cycle, c'est surtout (...) la supervision administrative où on recueille des informations pour le ministère (...) quand cela est nécessaire, et pour la supervision en classe ou bien la supervision du travail, ce n'est pas vraiment poussé que pour les deux premiers cycles. Donc, c'est une phase de transition (In8).

Il y a aussi l'incapacité de certains superviseurs à intervenir au troisième cycle, car certaines disciplines comme l'anglais, l'espagnol, les mathématiques, leur sont complètement étrangères.

Je travaille dans une EFACAP avec des écoles associées, donc si je prends l'espagnol, je ne peux pas superviser un enseignant qui enseigne l'espagnol. Sauf que je peux passer dans la salle, voir la réaction des enfants, est-ce qu'ils se comportent bien du point de vue psychologique, je peux voir s'il y a une corrélation entre enseignant et élèves. En tant que conseillère pédagogique, je peux superviser tout ça (Cp13).

I : Vous dites que vous pouvez, mais est-ce que c'est fait ?

R : « Je ne fais pas de supervision, mais je vais dans les classes, je parle aux enfants au niveau du troisième cycle parce qu'ils doivent effectuer des travaux de groupes, je vois est-ce que c'est fait, est-ce que les enseignants mettent les enfants en groupe pour les travaux » (Cp13).

C'est pareil pour le répondant 15 qui reconnaît ne pas avoir les aptitudes nécessaires pour superviser les enseignants dans certaines disciplines : « Bon, normalement, au niveau du troisième cycle, (...) j'ai l'habitude d'effectuer la supervision au niveau de certains enseignants qui dispensent des cours de français. Bon, je n'ai pas une grande aptitude au niveau de l'anglais, des autres disciplines » (In15).

Passer six ans, douze ans sans voir la présence d'un superviseur, c'est quand même étrange. Il n'y a donc, selon nous, aucun excès de langage quand ils disent qu'il s'agit d'une activité absente au troisième cycle. Quand on sait, pour répéter certains participants, que c'est par la supervision pédagogique que l'on peut contrôler, évaluer le travail de l'enseignant, il y a lieu de se demander qui s'occupe de cet aspect. Quand les enseignants sont livrés à eux-mêmes à ce niveau, ne seront-ils pas enclins à fournir un travail bâclé ? Comment pourront-ils s'améliorer si personne ne contrôle leurs interventions aux fins de leur prodiguer des conseils ?

Ajouté à tout cela, ils dénotent également l'absence de suivi et de formation continue qui, selon eux, constitue un problème majeur dans l'exercice de la supervision pédagogique au niveau du département.

- Absence de suivi, de formation continue

Si pour quelques répondants, le suivi est parfois assuré, ce n'est pas le cas pour la grande majorité. La plupart des enseignants estiment qu'après que les conseillers aient prodigué des conseils quant à la façon d'améliorer leur enseignement, aucun suivi n'est assuré par la suite pour savoir si les conseils sont mis en application. Une enseignante, par exemple, déclare sèchement : « Le suivi n'est pas fait » (Eep24).

I : *Quand vous dites que le suivi n'est pas fait, est-ce que vous pouvez donner un peu plus de détails ?*

R : C'est-à-dire, euh, le conseiller arrive, après il donne des conseils, bien sûr, après il s'en va. Donc, peut-être, on pourra le voir après un an, donc, euh, c'est ça » (Eep24).

Certains superviseurs, de leur côté, soulèvent également le problème des suivis qui ne sont pas assurés. Dans la majeure partie des cas, disent-ils, les responsables ne réagissent pas à leurs rapports. Ils sont cinq superviseurs sur les dix à réagir sur l'aspect de suivi. Si l'un d'entre eux admet recevoir parfois des rétroactions de ses supérieurs hiérarchiques, tel n'est pas le cas pour les quatre autres. Selon ces derniers, aucun suivi n'est donné à leurs rapports. Pour le répondant 7, quand cela arrive que l'on réponde à ses rapports, c'est après un temps considérable.

Parfois oui. Parfois, on peut avoir des suivis, mais pour certaines choses, ça traîne beaucoup. (...) Par exemple, une école qui a un professeur qui est décédé ou du moins qui a fait un déplacement pour aller dans un autre pays ; nous-mêmes, quand on fait ces rapports, ces genres de rapports, parfois on traîne. Voilà pourquoi on peut trouver des écoles qui ont une carence de deux, trois, parfois, même de quatre professeurs (In7).

La répondante 1 est on ne peut plus claire : aucun suivi n'est fait à ses rapports. « Je pourrais dire, c'est au niveau de l'administration qui fait problème. S'il y a quelque chose qui ne va pas, on fait un rapport, personne ne va réagir, donc, c'est vous qui serez la bête noire. Personne ne va réagir » (Cp1).

I : Donc, on ne réagit pas pratiquement à vos rapports ? (Rire)

R : « Du tout pas, on ne les lit même pas. On ne les lit même pas et, là, on a pris la décision de ne plus en faire » (Cp1).

La tendance n'est pas différente pour la répondante 13 : « Non, pas de suivis. On fait des rapports, juste pour rédiger des rapports. Il n'y a pas de suivis » (Cp13). À la question à savoir que le directeur de l'EFACAP aurait pu s'intéresser à ce qu'elle fait et assurer le suivi, elle a lancé sous un ton humoristique et de manière laconique : « Assurer le suivi, avec qui ? (Rire). Ils n'ont pas de budget, ils n'ont rien » (Cp13).

La répondante 16 converge dans le même sens que les répondantes 1 et 13, pour indiquer que les responsables du ministère n'accordent aucune importance à ses rapports :

Bon, c'est surtout au niveau de l'encadrement du ministère, c'est comme si, en fait, je suis allée dans une école, (...) je fais des supervisions (...), j'écris toutes les recommandations, je fais des constats d'abord, et ensuite, j'écris toutes mes recommandations, j'ai rédigé mon rapport, je l'ai donné à mon supérieur, et puis, quoi de plus ? (Cp16)

I : Il n'y a pas de suivi ?

R : Il n'y a pas de suivi. C'est ça notre problème à nous les cadres. Je ne sais pas pour les autres, moi-même personnellement, nous autres à l'EFACAP (...) on ne tient pas compte de nous vraiment. (...) Quand on fait des recommandations, (...) on écrit à l'inspecteur principal, ils disent : « bon, madame, je n'ai rien, il n'y a rien. » (...) On sait très bien que c'est notre tâche, on veut travailler, mais nous sommes livrés à nous-mêmes (Cp16).

Pour le répondant 3, l'absence de suivi constitue le problème majeur qui entrave la bonne marche de la supervision :

Bon, premièrement, on assure une supervision pédagogique, on fait des constats, (...) on fait des propositions, mais ces propositions restent dans le tiroir. Voilà, c'est ce qui fait problème. Et on n'est pas placé pour prendre aucune décision comme inspecteur de zone. Donc, c'est déjà un problème s'il n'y a pas de suivi (In3).

I : Il n'y a que ça, selon vous, comme problème ?

R : « Non, il y a beaucoup d'autres problèmes, mais je souligne l'élément clé. Ça, c'est l'élément clé, à mon avis » (In3).

L'absence de formation continue constitue un autre problème majeur auxquels les participants se trouvent également confrontés. « (...) si ça existe, c'est dans une dimension très faible au niveau du département, donc euh, là on ne s'occupe pas de la formation continue, on ne fait pas de débours pour accompagner même les inspecteurs » (In25).

Pour le répondant 22, la question de suivi et de formation continue sont en quelque sorte des problèmes liés. On ne devrait considérer l'une sans l'autre. « (...) il faut penser à préparer, à organiser des séances de formation, chercher les éléments de réponses. Voilà. Et ensuite, on va faire des suivis. Mais, il n'y a pas de formations » Cp22).

Ces échanges indiquent très clairement que les rapports des superviseurs restent lettres mortes auprès des supérieurs hiérarchiques. Ils nous permettent de réaliser aussi qu'il y a une certaine volonté de la part des superviseurs pour réaliser un travail de qualité, mais que peuvent-ils faire réellement quand aucune suite n'est donnée à leurs demandes. S'il n'y a pas de suivis, à quoi servent les rapports ? Comment les problèmes identifiés vont être résolus ? Autant de questions que l'on peut se poser. C'est inimaginable ! Ne s'agit-il pas, dans ce cas, d'une administration

qui est en veilleuse ? Pas étonnant que certains participants pointent du doigt une certaine irresponsabilité de l'État. « L'État de son côté néglige... » (Cp10), « ...les autorités étatiques n'ont pas répondu effectivement à la façon dont on doit procéder pour organiser la supervision » (Eep23).

5.2.1.3 Synthèse du deuxième objectif (questions communes)

Deux grands thèmes ont émergé de la description des pratiques de supervision pédagogique au niveau du département du Sud, laquelle constitue notre deuxième objectif de recherche. On a pu constater, tout d'abord, que selon les participants, la supervision peut avoir un impact positif sur le processus enseignement-apprentissage, à condition, bien sûr, qu'elle soit pratiquée de manière régulière et méthodique. Selon les participants, si en plus d'être implantée de façon systématique, les ressources humaines et matérielles sont disponibles en quantité et en qualité suffisantes, il n'y a aucun doute que l'on peut s'attendre à des résultats intéressants. En effet, selon leurs dires, la supervision pédagogique peut conduire au développement professionnel des enseignants, ce qui aura comme conséquences l'amélioration du processus enseignement-apprentissage et de surcroît, un meilleur apprentissage du côté des élèves, donc au final garantira leur réussite scolaire.

Le deuxième grand thème, ce sont les aspects négatifs de la supervision pédagogique. Les participants ont ciblé pas mal d'anomalies rencontrées dans la supervision au niveau du département. Selon eux, les visites ne se font pas de manière régulière. Certains parlent même de visites quasi-inexistantes. Ils soulignent, entre autres, l'absence de supervision pédagogique au troisième cycle, l'absence de formation continue pour les cadres, l'irresponsabilité de l'État, et l'absence de suivi qui n'est pas réalisé par la plupart des superviseurs auprès des supervisés. Si donc rien n'est fait pour redresser la barre, c'est une situation qui risque d'aller en s'empirant.

Compte tenu de la gravité de la situation, peut-on malgré tout entrevoir des liens entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire ou l'échec des élèves ?

5.2.2 Présentation des résultats en lien avec le deuxième objectif pour les superviseurs

Cette section présente les résultats en lien avec le deuxième objectif pour les superviseurs. Les questions suivantes leur ont été adressées :

- i) Énumérez ce que, selon vous, la pratique de la supervision pédagogique a apporté de positif aux écoles du département depuis son implantation.
- ii) Estimez-vous que les enseignants que vous avez sous votre responsabilité soient à la hauteur de leurs tâches. Expliquez.
- iii) Si vous aviez à relever quelques manquements quant à la manière dont la supervision pédagogique se pratique au niveau du département, qu'est-ce que vous nous diriez ?

Le tableau 5.6 présente les thèmes et les catégories qui ont émergé des réponses des superviseurs, en rapport avec la description des pratiques de supervision pédagogique.

Tableau 5.6 Description des pratiques de supervision pédagogique selon les Superviseurs

	Répondants	Unités de sens
Description des pratiques de supervision pédagogique	10	50
Apport de la supervision pédagogique au processus enseignement-apprentissage	10	27
- Aide aux élèves	2	2
- Encadrement des enseignants, des directeurs	1	1
- Évaluation des apprentissages	1	1
- Expérimentation de nouvelles technologies	1	1
- Intégration de la communauté	3	5
- Meilleur rendement des enseignants	6	6
- Meilleure gestion des établissements par les directeurs	1	4
- Promotion du travail en équipe	2	2
- Respect de l'emploi du temps	1	1
- Uniformisation et respect du programme	3	4
Manquements au niveau des pratiques de la supervision pédagogique	4	9
- Absence de manuels scolaires	1	2
- Absence d'organisation	1	1
- Manque de planification	1	3
- Manque d'encadrement des superviseurs de la part des responsables	1	2
- Surcharge de travail pour les inspecteurs	1	1
Niveau de compétence et de qualification des enseignants	10	14

5.2.2.1 Apports de la supervision pédagogique au processus enseignement-apprentissage

En réponse aux questions susmentionnées, les superviseurs révèlent d'une part, que la supervision pédagogique a apporté plusieurs éléments positifs au processus enseignement-apprentissage : meilleur rendement des enseignants, intégration de la communauté, promotion du travail en équipe, aide aux élèves, etc. Ils évoquent d'autre part, la question de la compétence et de la qualification des enseignants et font état, enfin, de quelques manquements quant à la pratique de la supervision dans le département.

- Meilleurs rendements des enseignants

Plus de la moitié des superviseurs soutiennent l'idée que la supervision pédagogique permet aux enseignants de s'améliorer. « Ça permet aux enseignants de mieux faire leur travail. Il y a une certaine amélioration de leur part » (Cp10). Le fait même de savoir que les superviseurs les ont à l'œil les rend plus ponctuels, plus réguliers : « Bon, quand on fait la supervision, c'est que les enseignants savent [qu'] il y a un regard sur eux, donc, en termes de ponctualité, [de] régularité... » (Cp1).

La supervision pédagogique pousse les enseignants à développer plus d'efforts, à mieux préparer et à mieux présenter leurs cours :

Avec la supervision, puisque les enseignants savent que les inspecteurs vont passer pour les superviser, il y en a qui font beaucoup plus d'efforts, donc qui ne viennent pas à l'école les mains vides, mais qui ont un cahier préparé, même s'il y a de petites erreurs, on rectifie avec eux, donc ça permet d'aller plus loin (In3).

Comme point positif, on pourrait parler de meilleures préparations de cours, parce que quand l'enseignant sait pertinemment qu'il doit préparer son cours, il sait qu'il va être supervisé, il se débrouille pour faire une bonne préparation et pour faire une bonne présentation du cours (In8).

En plus d'encourager les enseignants à bien faire leur travail, une autre retombée de la supervision pédagogique, c'est qu'elle peut les porter à se former davantage sur le plan académique, à en croire le répondant 25 :

La pratique de la supervision pédagogique apporte quelque chose de nouveau. Donc, quand l'enseignant sait très bien qu'il est sous la supervision d'un autre cadre, donc ça peut stimuler l'enseignant à mieux faire son travail. Ça peut encourager également l'enseignant à aller prendre

de la formation et c'est pour ça qu'avec l'émergence des facultés des sciences de l'éducation, nous avons beaucoup plus d'enseignants formés (In25).

- **Intégration de la communauté**

La supervision pédagogique, selon près d'un tiers des superviseurs, permet d'établir des liens plus étroits avec la communauté : « Oh, avec la supervision pédagogique, il y a eu l'intégration de la communauté, avec les EFACAP. Il y a eu l'intégration de la communauté, une gestion de proximité des parents d'élèves, les notables de la zone, les conseils d'écoles formés avec les parents » (Cp13).

I : Alors, pour vous, grâce à l'implantation de la supervision pédagogique, il y a je dirais une sorte d'interrelation qui s'est développée entre les écoles et la communauté ?

R : Entre l'équipe école et la communauté, parce qu'il y a une association de parents formée uniquement avec des parents d'élèves, ensuite il y a le conseil d'école où il y a le directeur, les enseignants, les acteurs de chaque entité (parents, enseignants, directeurs et même des élèves (Cp13).

I : Pour vous, ça permet un meilleur fonctionnement des établissements scolaires ?

R : Oui, en général (Cp13).

Grâce à la supervision pédagogique, « les parents aussi sont encouragés à envoyer leurs enfants à l'école » (In15). En plus, parents et élèves sont également mieux renseignés quant aux rôles qu'ils ont à jouer auprès des directions d'établissements :

(...) les comités de parents, les comités d'élèves, (...) ils connaissent, bon, alors pour la plupart, ils connaissent un peu leurs rôles, comment ils doivent s'impliquer dans la vie de l'école, (...) ils connaissent leurs droits et leurs devoirs dans les écoles, donc, ils connaissent très bien que [s]'ils viennent dans la vie de l'école, (...) c'est pour aider le directeur en tant que membre de la communauté, c'est pour faire avancer l'école, (...) donc, ils ont quand même leurs yeux sur l'école (Cp16).

- **Uniformisation et respect du programme**

La mise sur pied des activités de supervision pédagogique au niveau des écoles du département a permis d'uniformiser le programme d'après les propos du répondant 22. Grâce à cela,

(...) l'ensemble des directeurs peuvent se rencontrer (...) et la chose la plus importante pour nous, nous arrivons à étendre sur tout le département du Sud un même programme. C'est-à-dire, si un élève à [Ville] laisse, pour des raisons que je peux ignorer, sa maison à [ville] et rentre aux [Ville] au mois d'avril, et si cet élève rentre aux [Ville] dans une école qui est associée à l'EFACAP ou bien qui suit le programme de l'EFACAP, cet élève-là n'aura aucun problème à continuer son apprentissage (Cp22).

I : Le programme commun dont vous me parlez, c'est seulement au niveau des écoles associées à l'EFACAP, est-ce que toutes les autres écoles... ?

R : Non, ce n'est pas toutes, mais beaucoup d'autres écoles s'impliquent aussi dans ce même programme. Ces écoles-là achètent le programme et aussi c'est l'EFACAP qui évalue ces élèves pour l'école. Chaque période : octobre, décembre, mars et juin. Que vous soyez à [Ville], que vous soyez même à [Département], que vous soyez aux [Département] aussi. Mais pour nous, dans les cinq EFACAP du département du Sud, tous les élèves qui suivent le programme, par exemple, ce qu'un élève à [Ville] voit lundi à 10 heures, même si c'est pas à 10 heures exactes, mais le lundi, ce que voient les élèves à [Ville], les élèves à [Ville] voient aussi la même chose (Cp22).

Certains superviseurs sont même parvenus à encourager des institutions scolaires à utiliser les mêmes manuels :

(...) les manuels qu'on utilise (...) par exemple, à [Ville], je ne sais pas si c'est la seule zone, mais il y a l'uniformisation des manuels au niveau de [Ville], c'est-à-dire, vous allez voir à [Ville], la zone que je supervise, (...) les manuels sont uniformes. Toutes les écoles portent les mêmes manuels (In8).

I : Sur votre demande, ou bien... ?

R : Oui, précisément. Je le fais, on choisit les manuels les plus adaptés et puis, on donne un seul bordereau, et puis, donc c'est le travail de la supervision, vous voyez. Donc, à ce moment, les parents en sont plus confiants. Donc, lorsque les manuels sont uniformes, les autres enfants qui vont venir, il n'y a pas trop de soucis (In8).

L'absence de la supervision pédagogique au niveau des écoles constitue, d'après ce même participant, une porte ouverte au laisser faire. « Je vous l'avais dit tout à l'heure, dès qu'il n'y a pas de supervision pédagogique, c'est comme si l'enseignant est abandonné à lui-même, il fait ce qu'il veut. S'il ne veut pas suivre le programme du ministère, il peut ne pas le faire » (In8). Avec

la présence de la supervision pédagogique, par contre, « il y a (...) respect du programme, respect du programme comme point positif » (In7).

- Promotion du travail en équipe

Un autre point intéressant, selon deux des superviseurs, c'est que la supervision pédagogique promeut le travail en équipe.

Je vais énumérer que quelque chose comme ça. Par exemple, mettre les enseignants et les directeurs ensemble à travailler, ce n'est pas tâche facile. Avec l'arrivée des EFACAP, on a eu des thèmes sur le concept, sur la pratique de l'équipe école, le conseil d'école, comme ça on arrive souvent à mettre ensemble les directeurs et les enseignants (Cp22).

Grâce à cette activité, les superviseurs sont parvenus à développer une certaine entente entre directeurs d'écoles et enseignants, ce qui n'a pas toujours été facile : « Bon, exactement, comme points positifs, euh, le directeur m'accompagne toujours, vous voyez, c'est quand même un point positif, et je trouve, bien sûr, une sorte d'entente entre le directeur et le personnel enseignant » (In15).

- Autres apports de la supervision pédagogique

En plus des aspects suscités, certains superviseurs considèrent que la supervision pédagogique contribue à bien d'autres choses. Selon eux, la supervision pédagogique aide les élèves en ce sens que l'accompagnement que reçoivent les enseignants les habilite à impliquer les apprenants davantage dans leur apprentissage : « Bon, ça va aider beaucoup les élèves. (...). La façon dont le professeur enseigne une matière, si le professeur insiste auprès des élèves, ça peut les aider » (Cp10). D'autre part, on a installé chez les enseignants ce concept que l'enseignement, ce n'est pas l'affaire uniquement du maître, c'est l'affaire des élèves. (...) Ça s'implante avec l'arrivée des EFACAP. On sent que les élèves posent certaines fois des questions » (Cp22).

La supervision pédagogique permet également de faire une meilleure gestion des établissements :

Oui, il y a beaucoup de changements (...). Premièrement, je peux dire du côté des directeurs d'écoles (...) on avait travaillé certains modules, par exemple, la gestion relationnelle, la gestion financière, comment le directeur, il doit gérer son école ; (...) Autrefois, les directeurs, ils ne [voulaient] pas que les parents viennent entrer dans leurs affaires, surtout

sur le plan administratif, mais avec la formation, (...) la majorité d'entre eux, ils connaissent leurs rôles (Cp16).

La supervision pédagogique aide, en outre, dans l'encadrement des enseignants et des directeurs d'écoles, dans l'expérimentation de nouvelles pédagogies, dans le respect de l'emploi du temps et dans l'évaluation des apprentissages.

5.2.2.2 Niveau de compétence et de qualification des enseignants, selon les superviseurs

Le deuxième aspect considéré en lien avec le deuxième objectif concerne la compétence et la qualification des enseignants suivant les points de vue des superviseurs. Deux tendances se dégagent des réponses des superviseurs en ce qui a trait aux compétences et qualifications des enseignants. Si pour quelques superviseurs certains enseignants sont compétents et qualifiés, ce n'est pas le cas pour d'autres. Le problème se situe surtout du côté des enseignants qui évoluent au niveau des écoles privées, bien que l'on puisse trouver aussi quelques cas dans les écoles publiques.

Pour la répondante 13, par exemple, les enseignants sont dans la majeure partie des cas des professionnels qualifiés. Elle ne peut pas toutefois se prononcer vraiment sur les écoles privées car elle n'a qu'une seule sous sa supervision : « Ils sont à la hauteur, ils ne sont pas recrutés n'importe comment. Ils sont des normaliens pour la plupart et même des universitaires, donc ils sont à la hauteur (Cp13).

Pour le participant 10, par contre, il semble qu'il y ait une certaine négligence dans la façon dont certains enseignants sont recrutés. Cependant, il pointe du doigt les écoles privées comme étant le champ qui favorise ces genres de situation. Selon lui, le pourcentage d'enseignants qui pourraient être considérés comme compétents et qualifiés n'est pas si élevé que ça : « Peut-être trente à cinquante pour cent, parce qu'on a des professeurs qui sont recrutés, ce ne sont pas exactement des professeurs qui ont les qualifications » (Cp10).

I : Et cela se passe au niveau des différentes écoles, que ce soit publiques ou privées ?

R : Oui, mais les privées sont beaucoup plus graves. Dans les écoles privées, on recrute n'importe qui, n'importe comment » (Cp10).

La répondante 1, pour sa part, questionne le degré de compétence même de ceux-là qui ont fréquenté les écoles normales et les facultés des sciences de l'éducation. Selon elle, leur formation professionnelle laisse à désirer :

Eh bien oui, je pourrais dire que pour moi, même à l'EFACAP qui doit être l'école de référence de l'État, il y a des enseignants qui ne sont pas à la hauteur. Pourquoi ? Parce que l'EFACAP est une structure tout à fait spéciale. Ce devrait être (...) ceux qui ont fréquenté [le] CFEF, parce que c'est [le] CFEF qui prépare les enseignants du troisième cycle pour le fondamental. Mais combien là, on les a envoyés, on les a envoyés, ils ne sont pas...(Cp1).

I : Donc, il y en a qui ne suivent pas cette formation, ils peuvent venir de partout et s'impliquer au fondamental ?

R : Bien sûr, bien sûr, et on n'a pas mal de problèmes avec eux. Donc, puisqu'ils ont bénéficié peut-être de la largesse de certains, je ne sais de qui, mais on les voit à l'EFACAP et jamais, ils ne peuvent rentrer (...) dans cette structure-là, parce que l'EFACAP se veut une école de référence de l'État (Cp1).

La déduction que l'on peut tirer de cette déclaration, c'est que certains enseignants n'accomplissent pas leurs tâches de manière professionnelle. Un constat qui est fait également par le répondant 3 : « il y a des enseignants qui travaillent bien, mais ce n'est pas étonnant de rencontrer des enseignants qui trébuchent, qui ne maîtrisent pas vraiment les matières qu'ils enseignent » (In3).

5.2.2.3 Les manquements dans la pratique de la supervision pédagogique

Le troisième aspect relatif au deuxième objectif concerne quelques manquements relevés par des superviseurs. En plus des multiples difficultés déjà soulevées, certains superviseurs font état de plusieurs autres manquements, bien que moindres, qui les empêchent de mener à bien leur travail de supervision. Il y en a un qui mentionne le fait que certains enseignants ne préparent pas leurs cours : « mais ils ne préparent pas vraiment. Ils ne préparent pas vraiment leurs leçons, donc quand on est là, ils se...(Cp1).

I : Ils ne le font pas de manière régulière ou bien ils ne le font pas du tout ?

R : Pas du tout, pas du tout, pas de manière régulière et continue, alors que ça devrait être ainsi, parce que par respect pour les élèves, on ne devrait jamais se présenter en salle de classe, parce que même ici qui est l'école de

référence, il y a un professeur quand je lui ai dit 'qu'est-ce que vous allez faire aujourd'hui ?' [Il m'a répondu] : « Ah, je vais demander aux élèves ce qu'on avait fait la semaine dernière » (Cp1).

I : (Rire) Ah ! Wow !

R : « Bon Dieu ! Eh puis, oui, et puis, c'est un grand qui l'a envoyé, on ne peut rien lui dire » (Cp1).

Cette même conseillère pédagogique croit aussi que la supervision n'est pas organisée : « C'est l'organisation de la supervision. Je peux dire que la supervision n'est pas organisée » (Cp1).

Une autre soutient que les superviseurs ne sont pas suffisamment encadrés :

Nous avons besoin de beaucoup plus d'encadrement de la part des responsables. C'est vrai, dans notre pays, il y a tellement de problèmes, tant de situations difficiles, mais quand même les écoles existent et sans l'éducation, qu'est-ce qu'on peut faire avec ce pays-là ? Un pays comme Haïti surtout, hein, c'est l'éducation, donc, moi-même, c'est un manque d'encadrement de la part des responsables (Cp16).

Pour une autre, c'est l'absence de manuels scolaires pour les élèves qui fait problème :

Les enfants dans les salles de classe n'ont pas de manuels. Même quand il y a une ONG qui promet de leur donner des manuels scolaires, parfois ça arrive, mais ça arrive un peu tard. (...) Ça crée un problème lors même que la supervision pédagogique se fait, mais s'il n'y a pas de manuels, ça peut créer problème (Cp13).

Enfin, l'un des manquements à prendre en compte, selon le participant 7, c'est la surcharge de travail qui incombe aux inspecteurs : « Comme manquement, je pourrais noter ceci : nombre d'écoles trop élevé par inspecteur. Ça c'est un manque » (In7).

5.2.2.4 Synthèse du deuxième objectif pour les superviseurs

Pour le deuxième objectif, il était question de décrire des pratiques de supervision pédagogique dans les écoles du département du Sud afin d'en dégager des constats. À l'analyse des pratiques décrites, les superviseurs ont, d'abord, conclu que la supervision pédagogique a apporté un appui considérable au processus enseignement-apprentissage, notamment en améliorant le rendement des enseignants, en intégrant la communauté dans la gestion des établissements scolaires, en uniformisant et en garantissant le respect du programme du ministère, en promouvant le travail

en équipe, etc. Ils ont estimé aussi que si certains enseignants sont à la hauteur de leurs tâches, d'autres, par contre, ne possèdent pas les qualifications et les compétences requises pour exercer le métier d'enseignants. Enfin, ils pointent du doigt, à côté des différentes difficultés que connaît la supervision, d'autres manquements tels : le manque de planification, l'absence de manuels scolaires, le manque d'encadrement des superviseurs, etc., comme des accroc qui entravent la bonne marche de la supervision pédagogique.

5.2.3 Résultats en lien avec le deuxième objectif pour les directeurs d'écoles

Aux fins de décrire des pratiques de supervision pédagogique dans les écoles du département du Sud et d'en dégager des constats, deux questions spécifiques ont été posées aux directeurs d'établissements. Premièrement, il leur a été demandé s'ils peuvent dire que, dans une certaine mesure, la supervision pédagogique a apporté un changement réel au niveau de leurs établissements, en termes de résultats des élèves ou de performances des enseignants quand ils comparent les périodes avant et les périodes après son implantation. Il leur a été demandé, deuxièmement, si tout aspect considéré, ils estiment que la supervision pédagogique se réalise telle qu'elle se devrait au niveau de leurs institutions. Le tableau 5.7 donne un résumé de leurs approches des questions.

Tableau 5.7 Description des pratiques de supervision pédagogique selon les directeurs d'écoles

	Répondants	Unités de sens
Description des pratiques de supervision pédagogique	5	14
Changements en ce qui a trait aux résultats scolaires et aux performances des enseignants	5	7
Degré de satisfaction des directeurs d'établissements scolaires	5	7

5.2.3.1 Changement en ce qui a trait aux résultats scolaires et aux performances des enseignants

Les réponses des directeurs d'établissements scolaires ne laissent aucun doute sur le fait que la supervision pédagogique peut apporter des changements en termes de résultats des élèves ou de performances des enseignants.

Je pense que oui, parce que si on fait une remarque à un professeur qui travaille dans telle ou telle salle, le professeur, eh bien, s'améliore. Donc, je pense que c'est au bénéfice de l'établissement, ça améliore la façon dont enseigne le prof, et ensuite ça va au bénéfice également de l'établissement en ce qui a trait aux résultats des élèves (Depr11).

Pour le répondant 2, la pratique de la supervision pédagogique est une habitude au sein de son établissement. Ce sont les responsables de la congrégation qui se chargent de ces activités. Lors même que les responsables du ministère ne se manifestent pas, cela ne leur crée aucun problème car ils assument, et c'est ce qui fait leur force.

Bon, disons que dans nos écoles de frères, bien avant ça, on avait un conseiller pédagogique, c'est-à-dire, un frère, qui était chargé de superviser les écoles. Et même le provincial, celui qui est le directeur général des frères, il a le rôle d'inspecteur, c'est-à-dire, lui, il passe chaque trimestre, c'est ça qu'il fait comme travail. Pendant une semaine, trois jours, il reste à l'école, il visite chaque classe, il réunit les professeurs, c'est-à-dire que bien avant que ce soit instituée au niveau de l'État, les frères pratiquaient cette supervision-là. Je ne sais pas depuis quand. Mais j'étais élève. Ces autorités-là, je ne les connaissais pas, mais je pense que ça existait chez les frères depuis la fondation. C'est une pratique chez les frères de superviser un p'tit peu les écoles, que ce soit le provincial, que ce soit le conseiller pédagogique. (...) Je pense que c'est un p'tit peu ce qui fait la force de nos écoles, c'est que on travaille en réseau et puis quand il y a un problème, ce n'est pas traité localement, mais c'est traité au niveau du réseau (Depr2).

Les autres directeurs croient également que la supervision peut apporter quelque chose de positif aux écoles, à condition qu'elle soit réalisée. À les entendre, cependant, on déduit qu'il n'y a pas de pratique de supervision réelle au niveau de leurs institutions. « Il est toujours bon de superviser, mais comme je viens de vous le dire, il est un peu difficile de vous dire qu'il y a une supervision rigoureuse qui se fait au lycée » (Dep14). Le répondant 9, lui, affirme qu'il peut parler de changement pour les deux premiers cycles, mais il est incertain pour le troisième cycle.

Comme je viens de vous dire, alors, quand j'enseignais au niveau du premier cycle, deuxième cycle, je voyais que cela apporte quand bien même un certain changement, mais pour bien dire, au niveau du troisième cycle, je n'ai jamais reçu une supervision pédagogique. Alors, c'est là le problème, alors je ne suis pas en mesure de dire quoi que ce soit (Dep9).

Pour le répondant 19, le problème se situe au niveau du temps. Selon lui, la supervision pédagogique peut apporter des changements si elle est pratiquée, mais les multiples autres occupations liées au poste l'empêchent de se pencher sur cet aspect.

En réalité, je dois dire (...) oui et non. Alors, j'argumente : oui, dans le sens que quand on fait la supervision, et puis on observe les remarques, on prodigue quelques conseils aux enseignants, eh bien on dirait à ce moment-là, on éveille leurs soupçons par rapport à la tâche qui leur est dévolue. Mais je dis aussi non, parce que parfois, on est là, on est tellement coincé à l'école qu'on n'a pas suffisamment de temps pour passer voir leur travail (Dep19).

5.2.3.2 Degré de satisfaction des directeurs d'établissements scolaires

À l'unanimité, les directeurs d'écoles expriment leur insatisfaction de la manière dont la supervision pédagogique se pratique dans le département du Sud. Ces activités ne se réalisent pas à un rythme régulier, selon leurs dires. Les superviseurs qui en sont responsables ne le font que de manière occasionnelle. Les directeurs disent se charger eux-mêmes de faire la supervision, mais là encore, ils estiment que ce n'est pas satisfaisant. : « Bon, je dirais non, parce qu'il n'y a pas de conseiller pédagogique pour le lycée. (...) C'est nous autres au niveau de la direction, plus particulièrement par le biais du censeur qui s'efforce pour faire quelque chose » (Dep14). Même chose du côté du répondant 11 : « Non, ça se fait très rarement » (Depr11).

I : Et, qu'est-ce qui, selon vous, constitue un problème ou bien un manquement à la pratique de la supervision pédagogique au niveau de votre établissement ?

R : « Eh bien, puisque le conseiller pédagogique vient accidentellement ou bien par occasion, c'est le directeur qui s'est chargé de faire ce travail, donc, euh, ça se fait très rarement au niveau de l'établissement » (Depr11).

À la question s'il estime que la supervision pédagogique se réalise comme cela se devrait, le participant 9 croit qu'il y a une certaine négligence au niveau pratique, et répond par un non catégorique. « Non » (Dep9).

I : Hum, hum, est-ce que vous pouvez nous en dire plus ?

R : « Oui, il y a une certaine négligence en ce sens, parce que les profs ne (...) [reçoivent] pas de supervisions pédagogiques tellement dans les établissements. Ça ne se fait pas presque, comme je viens de vous dire. C'est presque au premier, deuxième cycle, mais c'est rarement » (Dep9).

Le participant 19, pour sa part, soulève une question de formation qui manque aux directeurs d'établissements scolaires. Il estime qu'il n'est pas assez outillé, et que si les responsables souhaitent que les directeurs fassent mieux leur travail de supervision, ils devraient penser à les former en ce sens, car l'enseignement est dynamique :

Pour superviser, il fallait avoir les moyens. Alors quand je dis les moyens, je prends par exemple la formation. La formation peut être considérée comme un moyen. Donc, on devrait avoir, alors, en tant que directeur, on devrait avoir une certaine formation pour rendre le travail beaucoup plus efficace, (...) parce que le monde est dynamique, l'enseignement est dynamique aussi. Ce qu'on sait depuis très longtemps et que l'on est en train de pratiquer, donc on pense qu'avec le temps, ça peut modifier, mais on ne dispose pas toujours de moyens pour faire ça, donc ça peut rendre un peu difficile le travail. On est passé comme ça pour passer, parce que la supervision est quelque chose de scientifique, donc il faut savoir ce qu'on fait en matière de supervision pour pouvoir bien la réaliser (Dep19).

Il n'y a que le répondant 2 qui a manifesté un certain degré de satisfaction par rapport à ce qui s'est réalisé dans son établissement, en matière de supervision pédagogique. Il en appelle, malgré tout, à une contribution du ministère qui, d'après lui, pourrait l'aider à faire mieux :

Bon, j'ai l'impression (...) qu'ils nous font confiance, le fait qu'ils savent déjà que, bon, il y a une supervision qui se fait, mais on gagnerait à ce qu'eux aussi soient de la partie. Disons que ce qu'ils font actuellement, je ne dis pas que ça suffit, (...) mais, en tout cas, ils nous laissent avancer pensant qu'on est déjà en bonne voie, qu'on est déjà encadrés. (...) Il y a beaucoup de réunions auxquelles nous sommes invités, c'est déjà un bon point (Depr2).

I : *Ok, donc, pour vous, vous estimez que ça marche bien jusqu'à présent au niveau de l'institution. Est-ce qu'il n'y a rien à ajuster ?*

R : « Bon, on peut toujours faire mieux. Si on a un apport du ministère, ce ne serait pas refusé, au contraire » (Depr2).

5.2.3.3 Synthèse du deuxième objectif pour les directeurs

D'une part, les directeurs d'établissements partagent, de manière générale, l'idée que la supervision pédagogique est susceptible d'apporter des changements positifs au niveau des résultats scolaires des élèves, comme au niveau des performances des enseignants. Pour ce faire, toutefois, la supervision doit être pratiquée de manière équilibrée, ce qui malheureusement n'est pas le cas, selon près des deux tiers des directeurs.

D'autre part, un seul directeur affiche une certaine satisfaction par rapport à ce qui se réalise dans son établissement en termes de supervision pédagogique. La raison est que sa congrégation se charge de cet aspect, tout en souhaitant l'aide du ministère qui serait la bienvenue. Les autres, par contre, expriment leur ras-le-bol, car pour eux, la supervision pédagogique est une activité quasi-inexistante au niveau de leurs institutions.

5.2.4 Résultats en lien avec le deuxième objectif pour les enseignants

Rappelons, une fois de plus, que le deuxième objectif consistait à décrire des pratiques de supervision pédagogique dans les écoles du département du Sud et d'en dégager des constats. Afin d'atteindre cet objectif, plusieurs questions ont été posées aux enseignants, par exemple :

- i) Estimez-vous que la supervision pédagogique soit une activité importante pour le processus enseignement-apprentissage ? Expliquez.
- ii) Trouvez-vous que l'implantation d'une activité de supervision pédagogique au niveau de votre école vous permet de mieux exercer votre travail d'enseignant ? Expliquez.
- iii) Trouvez-vous que la supervision pédagogique est conduite telle qu'elle se devrait ? Sinon, expliquez ce qui, selon vous cloche mal, etc.

Le tableau 5.8 résume les éléments de réponses des enseignants à ces questions.

Tableau 5.8 Description des pratiques de supervision pédagogique selon les enseignants

	Répondants	Unités de sens
Description des pratiques de supervision pédagogique	10	71
Importance de la supervision pédagogique pour le processus enseignement-apprentissage	10	28
- Activité importante	10	10
- Impact positif sur le travail de l'enseignant	9	13
- Meilleurs résultats pour les élèves	3	3
- Stimulation de la motivation de l'enseignant	2	2
Perceptions des enseignants de la compétence des superviseurs	10	13
Perceptions des enseignants de la façon dont la supervision pédagogique est conduite	10	17
- Activité démoralisante	1	1
- Éloignement de certaines écoles	1	1
- Manque de planification	1	1
- Problèmes de locomotion	2	2
- Rôle échu aux responsables du ministère	1	1
- Surcharge de travail	3	3
- Travail bien fait	1	1
- Visites insuffisantes	7	7
Relations enseignants – superviseurs	10	13
- Bonnes relations, bonne collaboration	9	12
- Relations distantes	1	1

5.2.4.1 Importance de la supervision pédagogique pour le processus enseignement-apprentissage

Les enseignants, à travers leurs réponses, admettent tous que la supervision pédagogique constitue une activité importante pour le processus enseignement-apprentissage. « Oui, à mon avis, c'est une activité importante parce qu'en enseignant, on ne doit pas rester avec ce qu'on a » (Eep18). La répondante 12 la juge même plus qu'importante : « C'est même plus qu'important, la supervision pédagogique. (...) Un professeur en salle de classe [qui] n'a jamais reçu une séance de supervision, comment est-ce qu'on peut (...) prévoir le niveau de l'enseignement, le niveau d'apprentissage, tandis que l'éducation est une science qui bouge ? » (Eep12). Selon eux, cette activité impacte de manière positive leur travail, les motive et conduit à de meilleurs résultats pour les élèves.

- Impact positif sur le travail des enseignants

Presqu'à l'unanimité, les enseignants estiment que la supervision pédagogique a un impact positif sur leur travail. Grâce à cette activité, ils peuvent identifier leurs forces, leurs faiblesses et s'améliorer.

Oui, cela me permet de mieux exercer mon travail d'enseignante parce que cela me permet de me perfectionner davantage, de me remettre en question. Donc, à mon avis, sans ces activités de supervision, j'aurais pu rester au même stade pratique et ne pas m'améliorer. Cela m'aide beaucoup (Eep5).

Par la supervision pédagogique, ils peuvent se former davantage, car la formation initiale ne suffit pas, si on en croit les propos du répondant 18. La supervision pédagogique leur permet donc d'accumuler plus de connaissances pour exercer le métier.

Quand on enseigne, la formation ne suffit pas. On doit continuer à se perfectionner toujours parce qu'il n'est jamais inadéquat en termes de formation. (...) Ça me permettra de mieux exercer mon métier, parce qu'on ne sait pas tout. Quand on a un guide, ce sera mieux. Ce guide va nous aider à progresser, à avoir beaucoup de connaissances pour exercer cette tâche (Eep18).

La supervision pédagogique permet aux enseignants d'avoir une autre vision de l'enseignement, et aussi une meilleure façon d'intervenir auprès des élèves, quand les conseils prodigués par les superviseurs sont appliqués, bien sûr.

Normalement, la supervision pédagogique a pour objet de contribuer à ce que l'enseignant augmente quand même sa façon de voir les choses, sa façon de concevoir les choses. Donc, la supervision pédagogique a une portée positive sur l'enseignant. C'est ce que je remarque moi-même. [Par exemple], (...) pendant deux fois, (...) le superviseur m'a donné des instructions, et ces instructions m'ont beaucoup aidé à aller de l'avant, à voir les choses autrement (Eep21).

La supervision pédagogique contribue donc à pousser les enseignants à faire leur travail avec plus de sérieux.

- Stimulation de la motivation des enseignants

Selon deux des enseignants interrogés, la présence même des activités de supervision au niveau des écoles représente une source d'inspiration pour les enseignants qui s'engagent avec plus de

perspicacité dans leur tâche. L'absence de ces activités, par contre, peut les porter à agir avec une certaine négligence. Le répondant 20, par exemple, pense que « ça permet au prof (...) de faire tout son effort possible, de préparer sa leçon » (Eep20), une opinion partagée par le répondant 23 :

L'enseignant lui-même, quand il sait qu'il va être supervisé, il se prépare en conséquence. Donc, ça va permettre à ce que le travail se fait d'une manière régulière et correcte parce que lorsque l'enseignant sait qu'il ne va trouver personne pour (...) [le] superviser, donc il peut porter certaine négligence, ou du moins, certaines fois, le journal de classe n'est pas préparé, donc ça va causer des tâtonnements, donc même le programme ne va pas vraiment aboutir à sa fin (Eep23).

La motivation des enseignants à se préparer et à mieux faire leur travail débouchera ainsi sur de meilleurs résultats pour les élèves.

- Meilleurs résultats pour les élèves

Près du tiers des enseignants attirent l'attention sur le fait que les pratiques de supervision pédagogique assurent de meilleurs résultats pour les apprenants. « Cela va entraîner un meilleur apprentissage de ses élèves. Les notions vues en salle de classe seront mieux assimilées et [dans cette perspective], l'élève peut avoir de meilleurs résultats » (Eepr5). La supervision pédagogique motive l'enseignant qui, lui-même va pousser ses élèves à s'intéresser davantage à l'apprentissage. L'enseignant va donc déployer « un peu plus d'efforts pour avoir un meilleur produit parce que cela va aider, pousser le professeur à faire travailler beaucoup plus l'élève » (Eepr6).

L'enseignement et l'apprentissage étant deux activités liées, l'amélioration de l'une entraîne automatiquement l'amélioration de l'autre. Quand l'enseignant fait bien son travail, cela incite les élèves à mieux apprendre, et quand ces derniers apprennent bien, cela augmente chez les enseignants le désir de les prendre en charge davantage. Et, tout cela « va permettre à ce que la classe travaille d'une manière plus confortable » (Eep23).

5.2.4.2 Perceptions des enseignants de la façon dont la supervision est conduite

Comme c'est le cas pour les autres acteurs, les enseignants avouent que beaucoup de choses ne tournent pas rond avec les pratiques de supervision pédagogique dans le département du Sud.

Certains parlent des visites qui sont insuffisantes, irrégulières, d'autres de surcharge de travail pour les superviseurs, d'autres de problèmes de locomotion, etc.

- Les visites insuffisantes

Plus des deux tiers des enseignants évoquent le fait que les visites de supervision se réalisent de façon irrégulière, ce qui ne permet pas aux superviseurs de relever les différentes limites des enseignants et de proposer les régulations nécessaires. Le répondant 18 précise : « Eh bien, pendant l'année, on peut recevoir une seule visite » (Eep18).

Pour le répondant 4, la supervision pédagogique ne se déroule pas du tout comme cela se devrait, parce que, selon lui, puisqu'il y a quatre périodes dans l'année, les enseignants devraient, en principe, être visités au moins quatre fois, mais tel n'est pas le cas. « Bon, du tout pas, parce que au moins, on aurait du être visités au moins quatre fois par année parce que il y a quatre périodes, mais peut-être, c'est une fois dans l'année, après quoi, on peut passer trois, quatre ans avant d'avoir une nouvelle visite. Ça veut dire que c'est nettement mal » (Eepr4).

Les répondantes 6, 12 et 17 sont plus catégoriques encore. Elles avouent ne recevoir aucune visite de supervision depuis plusieurs années.

Euh, j'avais déjà dit que je n'ai jamais eu l'occasion de rencontrer un superviseur, c'est pourquoi je peux dire que non, [la supervision pédagogique] n'est pas menée telle qu'elle se devrait, parce que si je travaille depuis trois ans, je devrais quand même un jour rencontrer quelqu'un qui vient superviser soit mon travail ou bien le déroulement de l'école. Alors, non, je ne pense pas (Eepr6).

I : Donc, pour vous, ce qui cloche mal, c'est surtout l'absence des superviseurs, des conseillers pédagogiques ?

R : « Ils ne sont pas du tout présents. Je ne connais même pas les noms des responsables de supervision » (Eepr6). Pour la répondante 12, la supervision pédagogique est pratiquement inexistante dans son établissement :

(Rires). La supervision pédagogique ne peut pas se réaliser telle qu'elle se devrait. Bon, il n'y a même pas de supervisions pédagogiques. Les supervisions pédagogiques ne se font même pas. Comment est-ce que je pourrais dire qu'elle se fait normalement, comme elle devrait se faire ? (...) Par exemple, moi qui suis dans une école congréganiste, je ne reçois pas des

conseillers pédagogiques, hein, pour les autres écoles, c'est pire, alors qu'autrefois, on avait l'habitude de dire 'les écoles congréganistes d'abord' (...) (Eep12).

L'enseignante 17, elle, n'a pas rencontré un superviseur depuis cinq ans : « Pas vraiment. Depuis cinq ans, je n'ai jamais vu un conseiller pédagogique ou un inspecteur de zone » (Eep17).

- **Surcharge de travail pour les inspecteurs**

Même du côté des enseignants, on souligne le manque d'effectif de superviseurs. Trois d'entre eux soulèvent la question d'insuffisance de superviseurs qui occasionnent une surcharge de travail pour ceux-là qui sont à pied d'œuvre. « Il y a un manque de ressources humaines pour la supervision pédagogique, ok, manque d'inspecteurs... » (Eep20). Ils ont « plusieurs écoles sous leur responsabilité » (Eep18). Le nombre restreint de ces professionnels « fait qu'il n'y a pas assez de superviseurs pour toutes les écoles, donc cela veut dire [qu'] un seul superviseur peut avoir dix écoles... » (Eep23).

5.2.4.3 Autres perceptions

Les autres enseignants, chacun selon sa vision des choses, présente une anomalie qui entrave la bonne marche de la supervision pédagogique. Pour les répondants 4 et 20, par exemple, l'éloignement des écoles et l'absence des moyens de locomotion représentent de sérieux accroc : « Les écoles sont le plus souvent éloignées [et] il n'y a pas les moyens de locomotion qui permettent aux superviseurs d'aller dans les écoles pour conduire la supervision pédagogique. (...) Ça c'est un problème majeur dans notre système scolaire » (Eep20). « (...) Ils m'ont dit (...) alors les superviseurs, ils m'ont dit que c'est un problème de locomotion, cela veut dire qu'ils n'ont pas les moyens de se déplacer. C'est la principale raison, eh bien, ils ne peuvent pas se rendre souvent dans les écoles » (Eep4).

Pour le répondant 23, la supervision pédagogique peut se révéler une activité démoralisante quand le superviseur procède mal. « Il y aura d'autres qui viennent peut-être verser de l'huile sur le feu. Ça va énerver le supervisé ou bien l'enseignant quelconque. Cela veut dire que la façon dont il procède peut (...) décourager l'enseignant » (Eep23).

L'enseignant 18, pour sa part, situe le problème au niveau d'un manque de planification : « Bon, je dirais ce qui cloche mal dans ça, (...) quand la personne vient faire la supervision, eh bien, (...) elle doit, je dirais, planifier » (Eep18).

En dépit de tout, le répondant 23 estime qu'il y a quelque chose de positif quand même qui se fait au niveau de la supervision pédagogique. « Alors, cela va dépendre de la personne ou bien du superviseur. Donc, cela veut dire qu'il y a des gens qui savent bien ce qu'ils font, eh bien, ils font ça correctement » (Eep23). La répondante 5 trouve que son directeur fait un travail impeccable aussi en ce sens : « Bon, c'est le directeur qui planifie les séances de supervision pédagogique. De son côté, c'est bien » (Eepr5). Elle estime, toutefois, que ce travail devrait être assuré par les responsables du ministère s'ils souhaitent vraiment se faire une idée de ce qui se passe au niveau des écoles :

Je pense que c'est le ministère qui aurait dû se charger de cette supervision pour que le ministère puisse avoir une idée du fonctionnement des écoles au niveau du département. Je ne sais pas si c'est une entente entre le ministère et les écoles congréganistes, mais, à mon avis, cela aurait dû être le contraire. C'est le ministère qui aurait dû s'en charger (Eepr5).

5.2.4.4 Perceptions des enseignants de la compétence des superviseurs

La confiance du supervisé dans la capacité du superviseur de mener à bien la supervision pédagogique est un atout important pour la réussite de cette activité. Ce degré de confiance semble bien présent chez les enseignants du département du Sud, car plus du tiers expriment leur satisfaction par rapport au niveau de compétence des superviseurs. « Oui, il est à la hauteur. Je ne sais pas pour tous, mais pour celui qui nous visite au Collège [Nom], il est à la hauteur » (Eepr4). Le raisonnement n'est pas différent pour le répondant 18 : « Oui, oui, il est à la hauteur de sa tâche. Il exerce bien son métier, oui. Ce sont des hommes formés » (Eep18).

Un seul enseignant trouve qu'il existe un certain déséquilibre au niveau de la façon de procéder de certains superviseurs. Il n'évoque pas un problème de compétence ou de qualification à proprement parler, mais exprime son désaccord avec le fait que parfois des superviseurs se permettent de s'introduire dans sa salle de classe sans même l'avertir :

J'estime qu'il y a des superviseurs qui (...) ne respectent pas les normes de la supervision pédagogique. D'abord, quand l'inspecteur ou bien le superviseur entre dans la salle de classe, il doit y avoir un avertissement.

(...) Parfois, les superviseurs entrent dans la salle de classe sans avertissement, et puisque c'est une supervision pédagogique, parfois on obéit (Eep20).

Il y en a deux qui ne se prononcent pas sur la question de compétence des superviseurs car elles n'ont jamais l'occasion de les rencontrer.

(Rires). Sincèrement, je ne connais pas l'inspecteur de zone. Je ne le connais pas. Je ne sais pas si c'est pour les écoles congréganistes que cela se fait ainsi, mais je les vois rarement. Je vois des inspecteurs ici, quand il y a un programme de l'UNICEF par exemple. Dernièrement, il m'avait interrogée, mais pas pour des séances de supervision pédagogique (Eepr5).

Même réaction de la part de la répondante 6 qui, au passage, évolue dans le même établissement que la répondante 5.

Alors, quand on parle d'inspecteur de zone, je n'ai jamais rencontré d'inspecteur de zone ni de conseiller pédagogique du ministère. Je ne suis pas trop vieille sur le métier et il y a une année avec le problème de corona, on prend l'exemple de l'année dernière, donc ce n'était pas vraiment une année pleine (Eepr6).

I : Oui, mais c'est une habitude chez eux de superviser les écoles, pendant ces trois ans vous auriez pu constater leur présence ?

R : Non, je n'ai jamais fait de rencontre, peut-être qu'ils étaient là, mais moi, je n'ai jamais l'occasion de les rencontrer (Eepr6).

5.2.4.5 Relations enseignants – superviseurs

De manière générale, les enseignants semblent développer de bons rapports avec leurs superviseurs dans le département du Sud. En effet, neuf des dix enseignants déclarent qu'ils entretiennent avec les superviseurs des relations cordiales et même amicales, empreintes de respect réciproque au moment des activités de supervision. « Bon, (...) c'est comme un ami (...) » (Eepr4).

I : Ok, vous n'estimez pas qu'il y ait un lien de supérieur hiérarchique à subalterne, ça n'apparaît pas ?

R : « Non. Il s'agit toujours comme des amis. Alors, je ne sais pas pour d'autres, mais pour les deux superviseurs qui m'ont visité, qui m'ont supervisé, c'est toujours comme des amis » (Eep4).

Pour la répondante 5 aussi, ses relations avec son superviseur sont au beau fixe : « Bon, je dirais que ce sont de bonnes relations. Donc, nous avons une franche collaboration. Nous sommes de bons collaborateurs. Cela se passe très bien entre nous » (Eep5). C'est le cas pratiquement pour tous les enseignants qui ont répondu à nos questions. Toutefois, la participante 24 indique que parfois les relations peuvent être distantes aussi : « Bon, parfois on ne connaît même pas la personne. C'est quand il vient, il fait connaissance, (...) après il est parti » (Eep24).

I : *Ok, mais quand il vient faire connaissance, je pense que c'est pour une panification. Comment on fait, on ne fait pas une réunion préparatoire pour planifier les supervisions ?*

R : « Non, non » (Eep24).

I : *Le conseiller peut faire son apparition un beau jour et puis il se met à vous superviser ?*

R : « C'est comme ça que cela se fait » (Eep24).

I : *Ah bon !*

R : « Parfois, on ne sait pas quand il viendra. À n'importe quel moment... » (Eep24).

5.2.4.6 Synthèse du deuxième objectif pour les enseignants

La quasi-totalité des enseignants abondent dans le sens que la supervision pédagogique représente une activité importante pour le processus enseignement-apprentissage. Selon eux, elle a un impact positif sur leur travail, en ce sens qu'elle les motive davantage, ce qui conduit à de meilleurs résultats pour les élèves. Pour ce qui concerne, cependant, leurs perceptions de la manière dont cette activité est conduite au niveau du département, les idées divergent d'un enseignant à un autre. Si pour deux d'entre eux, il s'agit d'un travail bien fait (l'un des deux parle du travail de supervision réalisé par son directeur), pour trois autres, il y a surcharge de travail pour les superviseurs qui n'arrivent pas à bien remplir leur mission, en raison de ce fait. D'autres mettent à l'avant des difficultés telles : l'éloignement de certaines écoles, le problème de locomotion, le manque de planification, les visites qui sont insuffisantes. Un autre présente

l'activité comme étant démoralisante et un autre enfin croit qu'il s'agit d'un rôle qui devrait être joué de manière spécifique par les responsables du ministère.

5.3 Présentation des résultats pour le troisième objectif

Pour les troisième et quatrième objectifs, il n'y a que des questions communes. Le troisième objectif consistait à déterminer des liens probables existant entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves. Qu'ils soient étroits ou distants, il est difficile d'imaginer qu'il n'y ait aucun lien entre ces deux variables. Il convient, toutefois, de chercher à établir quels sont ces liens.

Pour pouvoir établir ces liens, deux questions spécifiques ont été posées aux participants.

- i) Pensez-vous qu'il existe des liens entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves ? Expliquez.
- ii) Les résultats de neuvième année fondamentale au cours de ces deux dernières décennies présentent clairement le département du Sud comme un maillon faible. La façon dont la supervision pédagogique est conduite au niveau des écoles serait-elle en partie responsable, selon vous, de ces résultats ? Expliquez.

Les propos des participants nous fournissent certains éléments de réponse à travers le tableau 5.9.

Tableau 5.9 Liens entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite ou l'échec scolaire des élèves.

	Répondants	Unités de sens
Liens entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite ou l'échec scolaire des élèves	25	99
Liens probables entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire ou l'échec des élèves	25	45
Les causes probables de l'échec scolaire des élèves	21	46
- Absence de formation continue pour les enseignants	1	1
- Absence de visites et de discussions autour de la sup. pédagogique	6	7
- Absences répétées de certains enseignants	3	3
- Distance des élèves par rapport à l'école	1	1
- Dysfonctionnement pour cause de grève	1	1
- Encadrement, gouvernance, quotients intellectuels différents	1	1
- La multiplication des écoles	1	1
- Manque de qualification de certains enseignants	2	3
- Problèmes divers	1	5
- Programmes non couverts	3	5
- Rigueur dans l'organisation des examens au niveau du département	6	13
- Sous-alimentation	1	1
- Suivi non systématique	2	4
Réussite scolaire non tributaire des pratiques de sup. pédagogique	3	7
Sensibilisation des élèves par les membres de la direction	1	1

5.3.1 Liens probables entre les pratiques de supervision et la réussite scolaire des élèves

Dans l'ensemble, tous les répondants admettent qu'il existe des liens entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves. Selon eux, si la supervision est réalisée de manière structurée, cela va amener les enseignants à mieux enseigner et cela va, par transitivity, porter les élèves à mieux apprendre, et par conséquent, à réussir.

Pour le répondant 2, par exemple, « c'est évident, c'est un lien logique ça. Je dirais donc que le succès des élèves, le travail des élèves évidemment, ça dépend du travail du professeur, mais le travail [de ce dernier], c'est lié aussi à cette supervision qui l'aide à améliorer ce qu'il fait » (Depr2).

La répondante 5 abonde dans le même sens. Grâce à la supervision, selon elle, l'enseignant va être mieux équipé pour faire son travail, et cela va avoir d'heureuses conséquences sur l'apprentissage des élèves :

Oui, à mon avis, il existe des liens entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire, parce que l'enseignant, il tire profit d'une activité de supervision pédagogique. Donc, en adoptant de nouvelles méthodes de travail, en se perfectionnant davantage, l'élève va bénéficier de cela. Cela va avoir une conséquence positive sur la réussite des élèves, sur le rendement de ses élèves (Eep5).

C'est ce que pense également le répondant 19. Selon lui, la supervision pédagogique permet d'investiguer et de découvrir les éventuelles faiblesses de l'enseignant et d'apporter les ajustements nécessaires, ce qui sera aussi au bénéfice des apprenants :

Je dirais oui, bien évidemment, parce que quand on fait la supervision pédagogique, (...) ça permet de découvrir les faiblesses et à partir des faiblesses constatées, on pourra prodiguer des conseils salutaires pour permettre à nos enseignants d'améliorer leur enseignement et comme ça, cette amélioration débouche sur la réussite des élèves (Dep19).

Même refrain du côté de la répondante 12 :

Bon, en ce qui a trait à la supervision pédagogique et la réussite des élèves, ce sont des facteurs vraiment liés parce que la supervision va permettre à l'enseignant d'améliorer son processus d'enseignement et ensuite, une fois que son processus d'enseignement s'améliore, ça va refléter sur la réussite des élèves (Eep12).

Le répondant 25, pour sa part, trouve un lien indissociable entre pratiques de supervision pédagogique et réussite scolaire. Selon lui, meilleur enseignement implique directement meilleur apprentissage :

Il y a, euh, une relation étroite entre les pratiques de supervision et la réussite des élèves. Donc, pratiquement, quand par un processus de supervision, l'enseignant arrive à améliorer la qualité de son enseignement, et l'enseignement et l'apprentissage constituent un couple indissociable et inséparable. Quand l'enseignement est amélioré et bien ça va provoquer des apprentissages de qualité (In25).

La répondante 16 n'est pas d'avis contraire, même si elle estime que la supervision pédagogique n'est pas conduite telle qu'elle se devrait, comme quoi on ne saurait s'attendre à un résultat de cent pour cent :

Oui, oui, (...) même s'il y a certaine négligence, je peux dire oui. (...) Je peux dire que c'est à soixante-dix pour cent, parce que sans, sans la supervision pédagogique dans une école, le directeur, les enseignants, c'est comme s'ils travaillent, (...) mais (...) il n'y a pas un chronogramme d'activités vraiment (Cp16).

Les liens entre la supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves, ce sont donc les rendements qui découlent de la qualité de la supervision et aussi du sérieux avec lequel elle est réalisée. Quand elle est bien organisée, bien menée, elle permet de détecter les faiblesses des enseignants, de les corriger aux fins d'aboutir à un meilleur enseignement-apprentissage, ce qui pourra influencer les résultats des élèves. Si d'un côté, tous les participants estiment qu'il y a des liens étroits entre la supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves, de l'autre, ils sont convaincus que la façon dont la supervision est gérée dans le département du Sud constitue l'une des causes qui expliquent l'échec scolaire surtout au troisième cycle de l'école fondamentale.

5.3.2 Les causes probables de l'échec scolaire des élèves

Comme nous venons de le signaler, tous les répondants sont d'accord sur le fait qu'il existe bel et bien des liens entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves, mais c'est, toutefois, quand les activités sont menées de manière structurée. Aussi, la quasi-totalité d'entre eux n'hésitent-ils pas à soutenir l'idée selon laquelle les faibles résultats que connaît le département du Sud découlent, dans une certaine mesure, de la mauvaise gestion de la supervision pédagogique. C'est ce que l'on peut déduire de la déclaration du répondant 19.

Je peux dire oui, en partie, euh, parce que pour guérir un malade, un patient, il faut savoir de quoi il souffre. Si on ne sait pas de quoi souffre le patient, comment va-t-on intervenir et apporter un remède efficace à son cas ? (...) Donc, je crois que, dans une certaine mesure, la supervision pédagogique, euh, a une certaine influence dans le travail qui doit se réaliser à l'école. Quand cela ne se fait pas, eh bien, on ne connaît pas les problèmes, et finalement, cette méconnaissance débouche sur des échecs. (...) Donc, en quelque sorte, si cela ne se fait pas du tout, (...) il y a moyen de dire que la façon dont la supervision se fait peut contribuer, vous voyez, à cette catastrophe d'échec qu'on a au niveau de la neuvième année fondamentale (Dep19).

Tout comme le répondant 19, le répondant 9 n'attribue pas toute la responsabilité des faibles taux de réussite à la supervision pédagogique. Il pense que d'autres facteurs peuvent être pris en

compte, mais croit quand même qu'elle y contribue en partie. « Eh bien, en partie, alors, ce n'est pas totalement peut-être, c'est la supervision pédagogique qui est responsable du résultat qui n'est pas fameux, il peut y avoir d'autres problèmes, mais ça contribue aussi » (Dep9).

Même approche pour la répondante 5 : « Je le pense, je pense qu'en partie, ces mauvais résultats, à mon avis, cela révèle que la supervision pédagogique n'est pas bien menée » (Eepr5).

Le répondant 18, lui, est plus direct. Il croit qu'une supervision mal organisée, non régulière ne peut conduire à d'autres résultats que l'échec : « Je dirais oui, la supervision est responsable de ce faible résultat, parce que quand il y a supervision, tout le monde va s'arranger, (...) mais sinon, on va avoir un résultat bâclé » (Eep18).

Un avis partagé par le répondant 3 qui, lui aussi, pense que la pratique de supervision suscite la motivation chez l'enseignant, mais que son absence, au contraire, génère une certaine négligence du côté de l'enseignant, laquelle est susceptible d'entraîner l'échec des élèves. Il exprime ce point de vue en des termes on ne peut plus clairs :

Oui, quand il y a supervision, ça peut diminuer le taux d'échec parce que l'enseignant aura à travailler davantage. Mais quand il n'y a pas de supervision, (...) on peut enregistrer une sorte de laisser aller et ça peut contribuer ou bien conduire à ce qu'on appelle déperdition scolaire ou bien taux d'échec, ça peut augmenter le taux d'échec des élèves (In3).

Si de manière globale, les participants soulèvent la question de la mauvaise application de la supervision pédagogique comme l'un des corollaires de l'échec des élèves, il n'en demeure pas moins qu'ils trouvent des causes spécifiques. Ils parlent de l'absence de visites et de discussions autour du sujet, de la trop grande rigueur dans l'organisation des examens officiels au niveau du département, du manque de qualification et des absences répétées de certains enseignants et de plusieurs autres facteurs qui, selon eux, ne sont pas des moindres.

- Absence de visites et de discussions autour de la supervision pédagogique

Une autre cause relevée par près d'un quart des répondants est l'absence de visites et de discussions autour de la supervision pédagogique. À les entendre, on comprend que ce domaine n'est pas une priorité pour les responsables. C'est un sujet qui, en toute vraisemblance, n'est pas sur le tapis lors des rencontres. Le répondant 19 est sans équivoque dans ses propos :

Maintenant, on n'a jamais reçu de visites d'inspection pour, ou bien même dans une rencontre de directeurs au niveau de la direction départementale, on n'a jamais entendu soulever de telles questions. (...) Non, on n'a jamais entendu soulever de telles questions au point que, on pourrait imaginer que là, on est en train de chercher les causes relatives à ce problème, donc, on pourrait dire bon, ça c'est une supervision pédagogique que la direction départementale ou bien l'inspection est en train de mener pour voir qu'est-ce qui pourrait être à la base de ce problème d'échec (Dep19).

La déclaration de la répondante 5 nous laisse clairement comprendre que l'irrégularité au niveau des pratiques de supervision pédagogique n'est pas seulement l'apanage des acteurs qui vivent dans les milieux retirés car même ceux-là qui sont en plein cœur de la ville, donc près du siège de la direction départementale, souffrent également de cette carence de visites. « Imaginez-vous, si je suis dans une ville, je ne reçois pas de supervision pédagogique, imaginez-vous pour ceux qui sont en milieu reculé du département, d'accès difficile, donc je pense qu'ils ne reçoivent pas de visites de supervision » (Eepr5).

Une situation qui est assimilée à de la pure négligence, selon le répondant 9 : « C'est la négligence parce que, si je viens de vous dire que moi, j'ai passé environ douze ans et je n'ai jamais reçu une supervision pédagogique » (Dep9), ce qui est corroboré par un autre répondant qui, lui-même, joue le rôle de conseiller pédagogique. « Comme je vous ai dit tout à l'heure, pour le troisième cycle, nous ne nous impliquons pas exactement dans le cadre de la supervision de troisième cycle » (Cp22). On comprend donc que le peu d'effort qui est consenti ne dépasse pas les deux premiers cycles.

- Rigueur dans l'organisation et la correction des examens officiels au niveau du département

Une autre raison évoquée par près d'un quart des répondants, susceptible selon eux d'expliquer les mauvais résultats est le fait que les examens soient organisés avec plus de rigueur et les copies des élèves corrigées avec plus de précision dans le Sud, comparé à la façon dont cela se fait dans d'autres départements. Si certaines des réponses sont un petit peu nuancées, d'autres sont plutôt catégoriques.

Bon ! C'est difficile cette question, parce que il y a également la façon dont la passation des examens se fait, donc moi je ne peux pas juger, ce que j'essaie de vous dire, si dans d'autres départements, c'est-à-dire, je vais vous le dire ; on dit que les mêmes causes produisent les mêmes effets. La

façon dont les enfants sont assis dans les salles d'examens, euh (...) ce n'est pas de la même façon que cela se fait au niveau du département (...) parfois, ils vont dans les autres départements, et même dans l'Ouest (Cp13).

On sent un peu de retenu dans les propos de cette répondante comme quelqu'un qui ne souhaite pas s'aventurer sur un sentier qu'elle ne maîtrise pas assez. Le répondant suivant fait preuve d'un peu de retenu aussi, mais s'aventure un peu plus que la première. Il dit ne pas savoir, mais donne plus de précision et avance même qu'il a des preuves d'élèves qui n'ont pas réussi dans le Sud et qui sont allés cueillir leur réussite dans d'autres départements.

Je ne sais pas si c'est à cause de la rigueur qui est mise en place dans le département du Sud, je ne sais pas si les autres résultats ne sont pas biaisés également parce que il y a des élèves qui n'ont pas eu la possibilité de réussir dans le département du Sud et qui se sont rendus dans l'Ouest qui ont réussi, qui se sont rendus dans les Nippes, qui ont réussi. Donc ces résultats pourraient être des résultats biaisés. Donc, j'en ai fait l'expérience et j'ai des preuves pour expliquer ce que je viens de vous dire là. Peut-être que je ne sais pas si c'est la rigueur ou du moins le biais de résultats (In25).

Les autres répondants, par contre, paraissent plus sûrs de ce qu'ils avancent.

Non, il y a un problème, euh, normalement, les résultats de neuvième année, euh, ça dépendrait, en grande partie, de la façon dont les examens sont organisés. C'est ce que je vois moi-même, parce que dans le département du Sud, les examens sont mieux surveillés par rapport aux autres départements. C'est ce qu'on me dit moi (Eep21).

I : Ah bon ! Donc, selon vous, cela serait en partie responsable ?

R : Oui, oui, parce que quand même si, s'il y a des élèves qu'on surveille, il y a d'autres qu'on ne surveille pas, (...) on ne peut pas comparer les résultats donnés parce que l'examen ne s'organise pas dans la même ambiance » (Eep21).

On retrouve cette même assurance chez le répondant 14 qui déclare sans ambages :

Alors, il y a un problème surtout avec la correction des copies. Dans certains départements, on favorise les élèves pour que ces départements aient de forts pourcentages aux résultats finals ou aux résultats des examens. Dans le département du Sud, en général, les correcteurs corrigent les copies des participants ou bien des candidats, donc, je pense que c'est sur ce point là que les autres départements, en général, accusent un résultat beaucoup plus performant, mais cela ne dit pas que ces élèves sont beaucoup plus performants que les élèves du département du Sud (Dep14).

Le répondant 7, de son côté, n'hésite pas à brandir ses expériences pour appuyer ses propos :
« Je vais vous donner une réponse par rapport à mes expériences personnelles. Assurément, c'est parce que le Sud est plus rigide en termes d'organisation des examens, en termes de surveillance » (In7).

I : Donc ça c'est une supposition ou bien vous avez une rétroaction de la manière dont cela se passe au niveau du département ?

R : « Euh, j'ai une rétroaction parce que si nous prenons, par exemple, [Ville], certaines écoles qui avaient la sixième année fondamentale autrefois, de nos jours ne viennent pas, même pour le secondaire. Et bien parfois, ils enregistrent ces écoles sur le département des Nippes » (In7).

I : Ah bon ! Ils sont dans le département du Sud, mais ils inscrivent leurs élèves dans le département des Nippes parce que, selon eux, ils ont plus de chances de réussir ?

R : « Plus de chances de réussir. Ici, c'est trop dur, donc trop d'exigences au niveau du Sud, à mon avis, parce qu'il y a l'inspecteur aussi dans mon bureau qui se trouve au niveau des Nippes » (In7).

La tendance n'est pas différente du côté de la répondante 8. Ce sont à peu près les mêmes propos qui reviennent : plus de sévérité, plus de rigueur dans le département du Sud.

Il y a tout simplement un point qui est important, c'est non seulement au niveau de la surveillance des examens et aussi au niveau de la correction. Le Sud est différent de (...) la grande capitale. Si vous remarquez bien, il y a certains élèves qui viennent du Sud qui quittent le Sud pour aller composer au niveau de Port-au-Prince (In8).

I : Comme quoi ce serait plus facile à Port-au-Prince ?

R : Oui, la surveillance est plus, est plus, euh, souple au niveau de Port-au-Prince, et pas seulement Port-au-Prince ; on me dit même au niveau de la correction, je ne sais pas pour la philo, mais pour la neuvième, on dit que cela ne se passe pas, euh, comme pour le département du Sud (In8).

I : Comme quoi on est plus sévère dans le Sud ?

R : Oui, la surveillance, la surveillance est plus stricte au niveau du département du Sud et ce n'est pas seulement la surveillance, euh, il y a aussi la correction. Par exemple, vous allez voir qu'au niveau de la correction, euh, pour toutes les matières, on fait, c'est la double correction, des fois. On corrige chaque matière deux fois (In8).

I : Mais je pense que c'est pareil pour les autres départements ?

R : Pas vraiment, parce que selon des informations de bonne source, on dit que ce n'est pas, on ne prend vraiment pas trop, euh, on n'accorde pas tous ces soucis pour la correction des copies au niveau des autres départements. D'après moi, ça c'est aussi une explication. Ce n'est pas la même chose du tout (In8).

Si certains de ces répondants semblent être bien imbus de ce qu'ils avancent et s'appuient même, selon leurs dires, sur leurs propres expériences pour soutenir leurs points de vue, d'autres par contre, se basent plutôt sur des 'on dit' pour étayer leurs allégations. Ne s'agit-il pas là de rumeurs ? Peut-on les accepter comme paroles d'évangile ? Peut-on, d'un autre côté, les rejeter d'un revers de main ? On ne saurait prendre position dans ce cas. Le mieux, selon nous, serait de garder le juste milieu.

- Manque de qualification et absences répétées de certains enseignants

Certains répondants font état du manque de qualifications, des absences répétées et prolongées de quelques membres du corps professoral qui, selon eux, seraient à la base de l'échec constaté au troisième cycle fondamental. « (...) il y a tout un manque. Les professeurs ne sont pas formés, euh, donc, à ce moment-là, la réussite..., c'est ce qui entraîne l'échec d'après moi » (Depr11). Un avis partagé par la répondante 1 : « ... à côté de la supervision qui n'est pas effective dans les écoles (...) il y a la qualification des maîtres, ça fait problème aussi, parce que dans certaines écoles, on accepte les maîtres (...) qui acceptent un prix dérisoire » (Cp1).

Il paraît, toutefois, que le problème de qualification se pose plus précisément au niveau des écoles privées.

En tout cas, je pense que ça c'est un problème de qualification et de compétence des enseignants qui enseignent au troisième cycle. (...) Pour le privé, quelqu'un qui fait sa petite école comme ça, qui a un 7^e, 8^e, 9^e, je me demande qu'est-ce qu'ils enseignent ? Quels sont ces professeurs-là qui enseignent au troisième cycle ? Je ne vais pas trop élargir (Cp22).

La question d'absences répétées, par contre, se pose surtout au niveau des établissements publics. À chaque catégorie donc son petit lot de misères. « Il y a aussi la négligence de certains professeurs, (...) certains sont toujours présents dans les écoles privées, mais parfois absents dans les écoles nationales » (In7).

Il se pose clairement ici un problème de conscience. Comment comprendre que le même enseignant qui est régulier au niveau des écoles privées se comporte en absentéiste au niveau des écoles publiques, alors que tous les élèves vont subir les mêmes examens ? N'est-ce pas là un problème sérieux qui devrait attirer l'attention des responsables ?

Et, de nos jours, les professeurs aussi, on ne sait pas si c'est par manque de conscience, si c'est par, je ne sais pas, par médiocrité, c'est comme s'ils sont livrés à eux-mêmes, ils ne font pas vraiment leur travail. Ils ne donnent pas le nombre d'heures qu'ils devraient donner à l'école. (...) Eh bien, quand ils ne fournissent pas le nombre d'heures prévues, c'est normal que notre éducation soit boîteuse. C'est normal. C'est comme si les cours ne sont pas vraiment dispensés. Une fois les cours ne sont pas vraiment dispensés, de ce fait, les élèves n'ont pas assez de bagages intellectuels pour pouvoir faire face aux examens officiels (Eep12).

En réfléchissant sur ces problèmes soulevés par ces répondants, on a comme l'impression qu'il s'agit d'un système qui est livré à lui-même. C'est comme s'il s'agissait d'un bateau laissé au gré des flots. L'irresponsabilité est partout : et du côté des subalternes, et du côté de la hiérarchie. Comment des enseignants qui sont d'ailleurs mieux rémunérés par l'État peuvent se permettre de s'absenter pour un oui ou pour un non dans les écoles publiques, alors qu'ils n'osent pas le faire dans le privé ?

D'après le répondant 10, un temps considérable peut se passer avant qu'un enseignant soit nommé dans un poste vacant.

Si on prend, par exemple, l'EFA de [Ville], pour le troisième cycle, on devait avoir sept enseignants, (...) il y a un enseignant qui est promu directeur de l'EFA, il avait enseigné le créole, l'espagnol et l'anglais. Il est promu, sa place reste vacante et l'État n'a jamais pensé à le remplacer. Il y a un autre professeur qui enseigne les Sciences expérimentales qui est transféré du Sud à l'Ouest qui, jusqu'à présent, n'est pas remplacé (Cp10).

Combien ça prend pour remplacer un enseignant qui est transféré, qui est promu ou qui s'est déplacé ? Est-ce si compliqué que ça ? Ce n'est pas exagéré de penser qu'il existe un sérieux problème de sens de responsabilité qui mérite correction.

- Suivi non systématique

Un autre facteur considéré comme une possible cause de l'échec en neuvième année est ce que deux intervenants appellent un suivi non systématique pendant les neuf années du fondamental.

Selon eux, on aurait dû avoir une évaluation en mi-chemin, en sixième année par exemple, ce qui freinerait un peu l'avancée des incapables vers le sommet de la neuvième.

Ce que je vois, euh, pour moi, c'est le fait que le suivi n'est pas systématique, (...) c'est-à-dire le fait qu'il n'y ait pas assez de suivi de la première année à la neuvième année. Pour moi, l'échec vient de là. (...) Les élèves montent tranquillement jusqu'à la neuvième et puis il y a un travail qui a manqué en cours de route. Je pense que c'est ça, ça expliquerait que le taux de réussite soit si bas, c'est-à-dire, je ne dis pas qu'il faudrait revenir à la sixième année, mais le fait que tout au long du parcours on suit les élèves, ça permet d'arriver en neuvième avec des groupes bien formés, alors que le fait que ce suivi-là n'est pas assuré dans toutes les écoles, (...) même chez nous, je ne suis pas très satisfait de la performance de nos élèves, alors que ce n'est pas que la supervision nous manque ici. Mais je pense que s'il y avait un accord de l'État, une présence je dirais plus systématique, ce n'est pas seulement au niveau des classes d'examens mais en quatrième année, en sixième année, de temps en temps, un check up qui est fait, ça permettrait d'améliorer la situation (Depr2).

Selon ce répondant, c'est donc le fait d'attendre neuf années d'études avant d'envisager un examen officiel qui est à la base de ce degré d'échec. Sans proposer de revenir avec le Certificat d'Études Primaires (CEP), il prône l'idée qu'on organiserait des examens bien structurés en quatrième année et en sixième année, ce qui contribuerait à stimuler enseignants et élèves. Cette vision est partagée également par le répondant 23 :

Euh, mais autre chose qui peut contribuer à l'échec des enfants, c'est que, euh, il ne serait pas possible, selon moi, de considérer seule la neuvième année, eh bien, pour effectuer des examens officiels. Cela veut dire que si le fondamental constitue les neuf années donc autrefois, il y avait la sixième année qui était officielle, on l'élimine, mais depuis lors on s'attend quand même à des échecs parce que il y aura des enfants qui vont rester en sixième année qui ne peuvent pas avancer. Mais quand même avec cette décision qui élimine la sixième année, presque surtout au niveau des écoles privées peut-être qui ne sont pas vraiment, comment dirais-je, qui ne sont pas vraiment à niveau, donc tous ces élèves-là qui devraient rester en sixième année vont monter, mais quand même arrivés en neuvième année, ils vont donner quand même l'échec. Cela veut dire pour moi, c'était une mauvaise décision eh bien de considérer un seul examen officiel pour les neuf années. Ça contribue grandement à l'échec des enfants et puisqu'il n'y aura pas non plus de supervision, eh bien ça va dégringoler totalement (Eep23).

- Programmes non couverts

Certains parlent d'aspects du programme qui ne sont pas couverts, d'autres évoquent l'idée que parfois les programmes sont totalement négligés. Pour la répondante 6, parfois certaines

directions d'écoles ne savent même pas ce qui se passe au niveau des salles de classes. Les enseignants peuvent ne pas couvrir le programme sans que les directions d'écoles s'en rendent compte.

(...) est-ce que le professeur engagé a vraiment vu son programme, on ne sait pas, parce que on peut comparer, par exemple si je prends Frère [Nom], on peut comparer Frère [Nom] à une autre école, on peut finir, on finit de voir notre programme, ok, on a terminé avec notre programme et on va travailler avec les élèves et ils nous disent 'ah ! Je n'ai même pas encore fait ça' (Eepr6).

Le répondant 10, lui-même, évoque certaines matières qui ne sont pas enseignées purement et simplement.

Beaucoup de matières ne sont pas enseignées. On a des professeurs (...) qui négligent (...) Parfois quand on arrive à l'école, on peut trouver des élèves sur la cour en train de faire des va-et-vient et puis certaines matières sont négligées, ça fait que quand ils arrivent aux examens officiels, ils ne peuvent rien faire. C'est un problème (Cp10).

La répondante 16, de son côté, parle de la non-application du programme du ministère de l'Éducation. « Ils ne respectent pas le programme. C'est la non-application du programme, à mon avis, c'est la non-application. Je ne dis pas que c'est la seule raison, mais quand même c'est la non-application du programme » (Cp16).

Comment les élèves pourront-ils vraiment passer leurs examens avec succès si certains contenus leur font défaut ? C'est le ministère qui organise les examens à partir du programme qu'il a proposé. Si la situation se présente comme décrite par ces répondants, on ne saurait s'attendre à d'autres résultats.

Plusieurs autres causes ont été soulignées par les répondants pour expliquer l'échec au troisième cycle fondamental au niveau du département du Sud. Ils signalent, entre autres, les turbulences politiques que connaît le pays, les grèves répétées qui diminuent le nombre de jours de classe, le problème de discipline au niveau de certaines écoles, l'absence de formation continue pour les enseignants, l'éloignement de certains élèves par rapport aux établissements qu'ils fréquentent, l'absence de cantine scolaire (certains enfants sont sous-alimentés), la multiplication des établissements scolaires surtout dans les milieux reculés, etc.

Aussi, ils croient que si la supervision pédagogique peut, dans une certaine mesure, permettre une amélioration de l'enseignement-apprentissage, elle ne saurait être considérée comme l'unique facteur pouvant assurer la réussite des élèves et ne saurait être non plus le seul facteur responsable de leur échec. En témoignent les déclarations des répondants 6 et 20. « Cela peut contribuer à la réussite, mais la réussite des élèves ne dépend pas de la supervision parce que cela va dépendre non seulement du professeur, en plus d'un effort personnel parce que toute réussite dépend d'un effort personnel » (Eepr6). « Je dirai non, ce n'est pas la supervision pédagogique qui a occasionné l'échec des élèves au niveau de la neuvième année » (Eep20).

5.3.3 Synthèse du troisième objectif

Le troisième objectif consistait à déterminer des liens probables entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves. Tous les répondants admettent que les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves sont, en principe, des variables liées et même indissociables. L'une dépend de l'autre en ce sens que si la supervision pédagogique est régulée, cela va porter les enseignants à faire leur travail d'enseignement de manière plus méthodique, plus systématique, ce qui va garantir un meilleur apprentissage du côté des élèves et par voie de conséquence, assurer leur réussite.

Il demeure entendu que la supervision pédagogique ne constitue pas le seul facteur responsable de la réussite ou de l'échec des élèves. Il y a d'autres paramètres qu'il faut prendre en compte. Ainsi, en plus des problèmes liés à la pratique de la supervision pédagogique qui peuvent être à la base de l'échec scolaire des élèves, les participants ont relevé d'autres causes probables ayant conduit aux mauvais résultats que connaît le département du Sud au niveau du troisième cycle. Ils ont mentionné, entre autres, le manque de qualification et les absences répétées de certains enseignants, la rigueur dans l'organisation des examens officiels dans le département, les programmes non couverts, etc.

Aussi, soulignent-ils que des actions de divers ordres devraient être envisagées si l'on souhaite apporter une amélioration dans la manière dont la supervision pédagogique est pratiquée au niveau du département.

5.4 Présentation des résultats pour le quatrième objectif

Le quatrième objectif consistait à dégager des pistes pouvant conduire à développer de meilleures pratiques de supervision pédagogique dans le département du Sud. À cet effet, il a été demandé aux participants de dire ce qui, selon eux, pourrait être fait pour que la supervision se porte mieux, c'est-à-dire, apporter de meilleurs résultats pour les élèves, notamment aux examens officiels.

Compte tenu des différents problèmes soulevés, plusieurs répondants croient que tout un train de mesures devrait être mis en branle pour une meilleure prise en charge de la supervision pédagogique. Ils pensent que les visites de supervision devraient être renforcées, que l'on devrait penser à la formation continue des différents acteurs, à leur encadrement, au recrutement de plus de superviseurs et à une prise de conscience de l'État. Le tableau 5.10 résume les différentes mesures qui pourraient être mises à profit pour une meilleure pratique de la supervision.

Tableau 5.10 Pour une meilleure prise en charge de la supervision pédagogique

	Répondants	Unités de sens
Actions pour une meilleure prise en charge de la supervision pédagogique	25	57
Prise de conscience nationale et engagement de l'État	5	8
Accompagnement nutritionnel aux enfants	1	1
Encadrement des acteurs	10	11
Évaluation mensuelle des élèves de neuvième	1	1
Formation continue des différents cadres	8	11
Identification des besoins des enseignants	1	1
Identification des causes du problème	1	1
Objectifs communs	1	1
Recrutement davantage de superviseurs	3	5
Renforcement des visites de supervision	11	14
Révision de la politique éducative et de la supervision	1	2
Sanctions à l'encontre des enseignants fautifs	1	1

5.4.1 Renforcement des visites de supervision

Près de la moitié des répondants admettent qu'il existe un sérieux problème de régularité dans la façon dont la supervision pédagogique est conduite au niveau du département du Sud. Selon eux,

si l'on souhaite améliorer la situation, l'une des actions les plus efficaces à poser serait de renforcer les visites dans les écoles. « Si cela se faisait régulièrement, je pense que ça allait améliorer l'apprentissage » (Dep14).

Pour le répondant 2, c'est aussi sur la question de la régularité qu'il faudrait agir.

D'après moi, c'est plus une question de régularité qu'il faudrait assurer au niveau de la supervision, (...) c'est-à-dire, ce n'est pas seulement quand l'inspecteur peut passer. On sait qu'il va passer chaque trimestre un p'tit peu comme on fait avec notre provincial. Chaque trimestre il passe dans l'école, il passe du temps, il voit lui-même comment ça marche, s'il y a quelque chose, en fin d'année on se rencontre et puis on étudie le problème, ça aide un peu (Depr2).

Le répondant 4 croit, lui aussi, que si on faisait une supervision régulière, point de doute que cela apporterait une certaine amélioration, car cela permettrait de rectifier les éventuels écarts constatés :

Alors, pour la pratique, les superviseurs doivent quand même se présenter souvent dans les salles de classe, parce que avec une supervision régulière, euh, ils vont quand même toucher presque à toutes les matières, voir ce qui ne va pas, et puis, à partir de là, ils vont prendre des notes et puis, ils vont quand même porter une correction et puis, à chaque correction, ça va quand même améliorer (Eepr4).

Même s'il s'agissait d'envisager la supervision deux fois par année, cela aiderait à améliorer la situation, selon la répondante 6.

Je pense qu'ils devraient quand même passer dans les écoles même si c'est deux fois par année, passer jeter un coup d'œil, est-ce que ça va ?, est-ce que le programme est à jour ? Ou bien est-ce que le professeur est aussi à jour (...) ils doivent être beaucoup plus présents ok, même si c'est deux fois par année, au moins on saura que cette année, on aura la supervision deux fois (Eepr6).

La répondante 16, pour sa part, prône l'idée que les visites se fassent plus souvent dans les écoles : « Eh bien, ça doit se faire avec beaucoup plus de fréquences, plus rapide, on doit aller dans les écoles plus souvent » (Cp16). Ces différentes déclarations nous permettent de comprendre que l'irrégularité avec laquelle on pratique la supervision pédagogique au niveau du département constitue un handicap pour la bonne marche de cette activité. On ne peut pas s'attendre à ce qu'une supervision qui se réalise au hasard apporte des résultats intéressants. En

ce sens, nous nous rangeons du côté de ces acteurs qui appuient l'idée qu'il y ait une certaine régularité dans les visites.

Un autre aspect qui devrait être pris en compte est la formation continue des cadres impliqués dans le processus de supervision pédagogique.

5.4.2 Formation continue des différents cadres

Ils sont huit à abonder dans le sens que la formation continue représente un élément important pour les acteurs de l'éducation. Qu'il s'agisse d'enseignants, de directeurs d'écoles ou de superviseurs, ils ont tous besoin de formation continue pour être à jour et en mesure de mieux faire leur travail.

Si certains répondants plaident pour la formation continue en faveur des enseignants, d'autres par contre, croient que les superviseurs aussi en ont besoin. En somme, tous les acteurs concernés par la supervision pédagogique devraient être accompagnés de manière régulière pour qu'ils soient vraiment en mesure de mieux exercer leur travail.

Par exemple, la répondante 6 pense « qu'il faut mettre en place quelques formations (...) pour améliorer quand même le niveau des professeurs » (Eep6). Un point de vue partagé par le répondant 10 : « Bon, c'est la même chose oui : séance de formation et puis, comment suivre les enseignants qui travaillent surtout au niveau des didactiques » (Cp10).

Pour le répondant 23, par contre, il faudrait « organiser des séances de formation et pour les inspecteurs, et pour les enseignants, donc ça pourrait aider le travail » (Eep23). Le répondant 25 renchérit : « Continuer à assurer la formation des inspecteurs, la formation du personnel enseignant » (In25).

Le répondant 15 estime, pour sa part, que le ministère devrait moderniser la supervision pédagogique, l'organiser de manière régulière et doter les superviseurs des outils nécessaires à une bonne pratique de la supervision.

Il nous faut vraiment une formation continue. Dans le temps que nous sommes, nous ne devons pas nous axer sur la supervision archaïque. Ce que nous avons reçu depuis tantôt dix ans à nos jours, c'est vraiment bizarre, vous voyez, maintenant les dirigeants du ministère de l'Éducation nationale doivent penser à nous doter surtout des outils pédagogiques, la formation continue au moins une fois ou bien deux fois par trimestre (In15).

I : Par trimestre, c'est déjà beaucoup.

R : « (Rires), voire nous avons plus de deux à trois ans, la direction départementale n'a jamais rien fait du tout concernant la formation pour les inspecteurs » (In15).

Il convient donc, selon le répondant 2 de :

Systématiser la supervision, c'est-à-dire aux professeurs, c'est qu'en début d'année, on leur donne une formation au moins pour les plus jeunes et puis, en cours d'année, il y a quelqu'un qui passe voir, qui peut voir un p'tit peu l'application de ce qui a été pris comme mot d'ordre de l'année (Depr2).

Ici encore, nous rejoignons ces participants dans leur quête de formation continue pour les acteurs, car personne ne possède la science infuse, quelles que soient ses expériences. Si on veut vraiment agir en bons professionnels, il faut toujours penser à continuer de se former. En ce sens, l'État devrait prendre toutes les dispositions nécessaires pour que les différents acteurs du système scolaire puissent recevoir de manière continue la formation qui les habiliterait à mieux faire leur travail. Un encadrement à divers niveaux se révèle donc important, voir indispensable pour les acteurs du système.

5.4.3 Encadrement des acteurs

Plus du tiers des répondants suggèrent l'idée que les acteurs impliqués dans la supervision pédagogique soient mieux encadrés. Selon eux, en plus de la formation continue, l'État devrait mettre à leur disposition les moyens et les matériels adéquats pour qu'ils puissent bien remplir leur mission. « On devrait encadrer les superviseurs, leur donner les moyens... » (Cp10). Il faut « mettre des moyens disponibles pour pouvoir faciliter la tâche, en termes de matériels roulants, des frais de supervision » (In7).

Les mêmes propos reviennent dans l'intervention de la répondante 8 : « Ok, euh, dans un premier temps (...) c'est (...) mettre des frais disponibles (...) pour les inspecteurs et les conseillers pédagogiques » (In8).

Le problème de locomotion aussi fait surface dans les réactions des participants : « Bon, il y a un problème de locomotion, euh, ça empêche aussi les inspecteurs ou encore les conseillers pédagogiques, euh, de faire de manière correcte leur travail » (Eep17).

Compte tenu des difficultés évoquées par la plupart des participants dans la mise en œuvre des activités de supervision pédagogique, nous pensons que ces propositions sont réalistes et devraient être appréciées à leur juste valeur. Il faut donc non seulement penser à la formation des cadres mais aussi à résoudre le problème de locomotion qui constitue un cauchemar pour la plupart des superviseurs. Il faudrait donc « (...) tenir compte des propositions faites par les inspecteurs (...) pour pouvoir mieux encadrer les enseignants » (In3).

5.4.4 Recrutement de plus de superviseurs

Plusieurs répondants estiment que le nombre de superviseurs attachés à la supervision est insignifiant par rapport au volume de travail à accomplir. Aussi, proposent-ils que l'État s'organise pour recruter un nombre plus important de superviseurs, ce qui permettrait d'atténuer la charge de chaque superviseur. « Euh, les autorités étatiques, premièrement, doivent redoubler d'efforts pour (...) nommer beaucoup plus d'inspecteurs » (Eep23). Pour le répondant 20 aussi, le recrutement constitue un moyen efficace qui permettrait de faciliter la tâche des superviseurs. « C'est le recrutement, le recrutement. L'État doit faire le recrutement des inspecteurs pour favoriser la tâche » (Eep20).

La répondante 1 croit que la tâche est plus lourde encore pour les inspecteurs qui ont beaucoup d'écoles sous leurs responsabilités. Voilà pourquoi elle aussi pense que le recrutement se révèle nécessaire pour pouvoir effectuer la supervision. « Il faut doter les écoles de conseillers ou d'inspecteurs parce que, par exemple, quand je prends les inspecteurs, ils ont plus d'une cinquantaine d'écoles » (Cp1).

On comprend donc que la situation est grave en ce qui a trait à l'effectif des superviseurs, et comme l'a mentionné la répondante 1, c'est plus complexe encore du côté des inspecteurs. Rappelons que les conseillers pédagogiques s'occupent spécifiquement des écoles liées à l'EFACAP tandis que les inspecteurs ont tous les autres établissements sous leurs responsabilités. Voilà pourquoi beaucoup d'écoles leur sont attribuées. Mais, que peut vraiment faire un inspecteur avec une cinquantaine d'établissements, sinon que prendre des informations d'ordre administratif et jeter un coup d'œil superficiel sur l'aspect pédagogique ? Avec un volume aussi important d'écoles à superviser, il est clair que la supervision pédagogique en tant que telle est négligée. Aussi, recruter plus de superviseurs semble être l'une des décisions qui

permettraient à la supervision de se porter mieux au niveau du département. Une prise de conscience collective et un engagement de l'État se révèlent donc nécessaires.

5.4.5 Prise de conscience et engagement de l'État

Un quart des répondants appellent à une prise de conscience nationale sans laquelle il nous sera difficile de sortir de cette situation délicate dans laquelle se trouve notre système éducatif et plus particulièrement la supervision pédagogique.

Pour améliorer la situation, premièrement, il doit y avoir une prise de conscience nationale : directrices, professeurs, inspecteurs, directeur départemental, chef de services, ressources humaines, le ministre, tout le monde, une prise de conscience nationale. C'est ça qui va nous permettre d'avoir une éducation similaire, nationale avec un programme standard pour le pays. (...) quand ce sera fait dans tout le pays, tout le monde prend conscience, tout le monde fait le travail comme ça doit être, et avec ça, on aurait une éducation standard dans tout le pays. Et je pense aussi que ça va nous aider à améliorer même notre situation politique, et c'est ça qui va nous aider à sortir le pays du chaos dans lequel il se trouve (Eep12).

Le répondant 22 partage aussi cet avis, car pour lui,

La première chose, c'est que, et les superviseurs pédagogiques, et les enseignants, ils doivent avoir un cœur pour le travail. (...) Ce n'est pas quelqu'un qui court après dix gourdes, après quelques centimes. Donc si on met son cœur dans le travail et que les hommes responsables pour ce travail c'est-à-dire, les directeurs départementaux, les inspecteurs de districts, le directeur général, le ministre de l'éducation nationale mettent aussi leur cœur dans l'éducation de leur pays, eh bien, avec le peu qu'il soit, on avance (Cp22).

En ce sens, l'État représente la première entité à emboîter le pas, à donner le ton, si on veut vraiment aboutir à des résultats intéressants. « L'État devrait jouer son rôle régulateur parce que quand les inspecteurs ou bien les directeurs d'écoles prennent une décision, les enseignants, certains d'entre eux, ils font fi de cette décision » (Cp13).

Le répondant 18 suggère que l'État prenne ses responsabilités en fournissant aux superviseurs ce dont ils ont besoin pour faire le travail : « pour améliorer la situation, selon moi, eh bien l'État doit assumer aussi ses responsabilités. Il doit donner, euh, euh, je dirais les fournitures ou encore les frais à tous les inspecteurs pour pouvoir mieux faire leur travail » (Eep18).

Le répondant 23 aussi propose que l'État prenne ses responsabilités, mais pour lui, c'est surtout au niveau de l'augmentation du nombre de superviseurs que l'État devrait intervenir :

L'État doit prendre quand même sa responsabilité qui, jusqu'à présent est négligée parce que, bon, il n'y a pas assez d'inspecteurs. Cela veut dire que les écoles ne sont pas vraiment supervisées à temps. (...) Il revient donc aux autorités de prendre leurs responsabilités en main afin de bien gérer le travail pour permettre à ce que le taux de réussite s'élève à un plus fort pourcentage (Eep23).

Tel que prôné par ces deux participants, il nous sera difficile d'avancer sans une prise de conscience généralisée, et l'État, de son côté, doit assumer ses responsabilités. Chacun en ce qui le concerne devrait nourrir le désir de voir la supervision pédagogique se réaliser de manière efficace et travailler à l'atteinte de cet objectif, car sans être le principal facteur pouvant assurer un meilleur équilibre du processus enseignement-apprentissage, elle en constitue un élément important.

Les répondants ont évoqué d'autres interventions qui pourraient être envisagées pour mieux réaliser la supervision pédagogique et permettre d'aboutir ainsi à de meilleurs résultats pour les élèves. Ils proposent, entre autres, de repenser la politique éducative et la supervision, d'identifier les besoins des enseignants et les causes des mauvais résultats aux examens officiels, de courir après des objectifs communs, d'évaluer mensuellement les élèves de neuvième année fondamentale, d'accompagner les enfants sur le plan nutritionnel, de prendre des sanctions à l'encontre des enseignants fautifs, etc.

5.4.6 Synthèse du quatrième objectif

Partant du constat que la supervision pédagogique fait face à de multiples problèmes qui entravent son implantation au niveau du département, les participants estiment que plusieurs actions devraient être entreprises en vue d'assurer un certain équilibre de cette activité combien importante pour l'enseignement-apprentissage. Ils proposent de renforcer les visites de supervision, c'est-à-dire, faire en sorte que les écoles soient visitées à un rythme régulier ; encadrer les acteurs, c'est-à-dire, mettre à leur disposition les matériels nécessaires les habilitant à mieux faire leur travail ; assurer la formation continue des cadres ; recruter davantage de superviseurs, etc. De belles propositions qui, toutefois, ne rimeront pas à grand' chose, sans une

prise de conscience généralisée de la part des différents acteurs et d'un engagement responsable de l'État.

5.5 Interprétation des résultats

Cette cinquième section présente, comme déjà annoncé, l'interprétation des résultats. Elle consiste à rendre compte des activités qui ont été réalisées lors de l'analyse qualitative des données par N'vivo, laquelle a conduit aux résultats présentés dans les sections plus haut. Comme l'a souligné Fortin (2010),

La présentation des résultats est précédée d'une analyse ayant pour but de considérer en détails les résultats obtenus en vue d'en dégager l'essentiel. Elle porte sur la description des faits qui a eu lieu à l'étape de l'analyse qualitative ou statistique des données. De façon générale, l'analyse doit mettre en évidence le phénomène à l'étude... (Fortin, 2010, p.534).

En effet, les pratiques de supervision pédagogique au troisième cycle des écoles fondamentales du département du Sud constituent le phénomène à l'étude dans le cadre de cette recherche. Cette dernière prend corps à partir des quatre grands thèmes suivants :

- i) Perceptions et Pratiques de supervision pédagogique
- ii) Impact
- iii) Processus enseignement-apprentissage
- iv) Réussite scolaire des élèves.

Tel que l'indique la figure 5.1, il existe un lien étroit entre ces quatre grands thèmes de la recherche. Les pratiques de supervision pédagogique, en agissant sur le processus enseignement-apprentissage ont du même coup un impact sur les résultats scolaires des élèves. Cela signifie que les résultats des élèves dépendent, dans une certaine mesure, de la qualité du processus enseignement-apprentissage qui, elle-même, dépend de la manière dont les activités de supervision pédagogique sont menées.

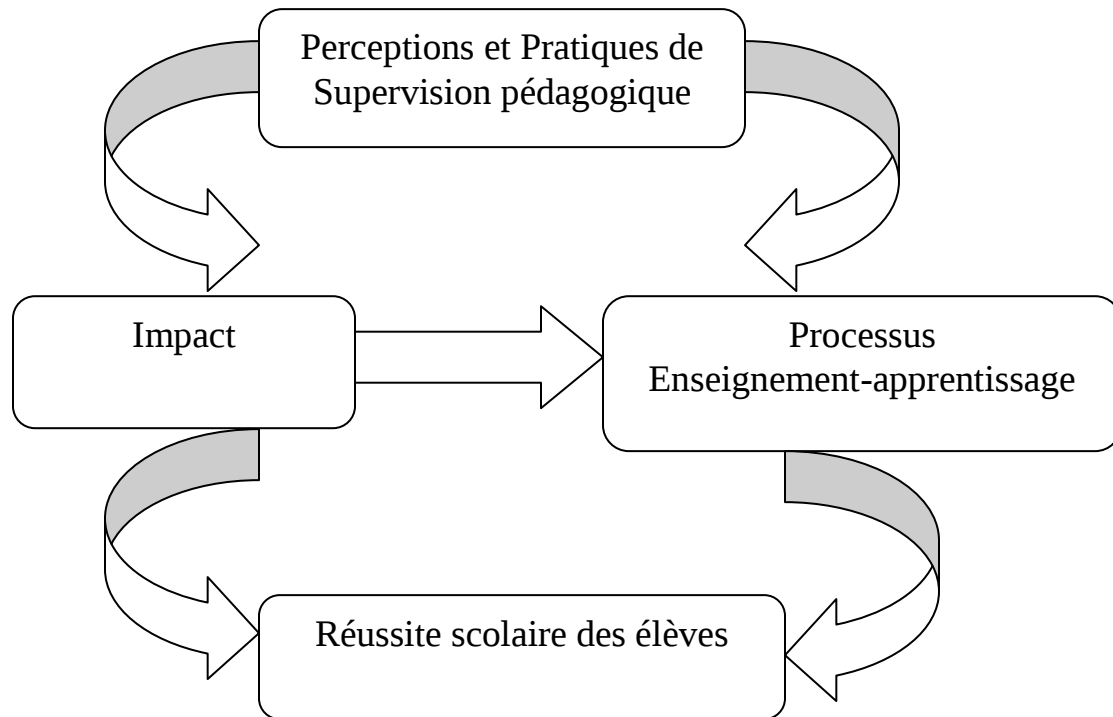


Figure 5.1 Les grands thèmes du cadre conceptuel

Pour pouvoir conduire la recherche sur le terrain, un échantillon de vingt-cinq acteurs concernés par la supervision pédagogique a été choisi de manière raisonnée. L'analyse de contenu a été retenue pour effectuer l'analyse des données. La technique d'entrevues semi-structurées aidant, les données collectées ont été par la suite codifiées, et de cette codification, plusieurs thèmes et catégories ont émané. La recherche étant d'inspiration phénoménologique, les cinq étapes suivantes de Giorgi (1970) ont été respectées lors de l'analyse des données :

1. Lire la totalité des transcriptions pour découvrir l'essence du phénomène à l'étude ;
 2. Définir les unités de sens des descriptions faites par les participants ;
 3. Examiner attentivement la finesse psychologique de chacune des unités de sens ;
 4. Résumer les unités de sens ainsi modifiées et émettre un énoncé structuré en tenant compte des expériences des participants ;
 5. Renvoyer à la structure de l'expérience qui s'exprime à un niveau particulier ou général.
- (Giorgi, 1970, cité par Fortin, 2010, p.471).

La lecture des transcriptions des entretiens menés auprès des différents acteurs nous a éclairé sur plusieurs aspects. Grâce à ces entretiens, nous avons pu réaliser, par exemple, que les conseillers pédagogiques constituent un groupe de superviseurs qui sont concernés seulement par les écoles rattachées à l'EFACAP. En ce sens, ils ont moins d'écoles sous leurs responsabilités que les inspecteurs qui, eux-mêmes, peuvent avoir en moyenne jusqu'à trente ou quarante établissements à superviser. En outre, les conseillers pédagogiques ne s'intéressent qu'à la supervision pédagogique, alors que les inspecteurs doivent s'occuper à la fois de l'aspect pédagogique et de l'aspect administratif. Il arrive, cependant, que les inspecteurs ont tendance à ne prioriser que l'aspect administratif, compte tenu du nombre élevé d'écoles qu'ils doivent superviser.

Nous avons pu aussi déceler, à partir de la qualité des échanges que nous avons eus avec les participants, plus spécialement les superviseurs, qu'ils sont, pour la plupart, des personnels qualifiés avec un niveau de compétence et de motivation qui leur permettraient de jouer leur rôle de manière efficace. Malheureusement, les ressources nécessaires ne sont pas mises à leur disposition, selon ce qu'ils ont rapporté.

D'un autre côté, l'école fondamentale telle que perçue par la réforme Bernard (1979) devait remplacer l'école primaire et intégrer les trois premières années du secondaire, fonctionnant de la première à la neuvième année. De ce fait, nous croyions, avant les entretiens, que la supervision pédagogique était réalisée au même titre dans les trois cycles du fondamental, mais les réponses des participants ont indiqué que le troisième cycle est pratiquement négligé. C'est au cours des entretiens que nous avons pu comprendre que le troisième cycle est comme dans une phase de transition, car il est encore, à un certain niveau, sous le contrôle des inspecteurs du secondaire.

Ensuite, les résultats des entretiens analysés corroborent sous plusieurs angles des recherches déjà effectuées sur la supervision pédagogique, comme celles d'Alexis (2012), d'Azarre (2014) et de Naissance (2017), notamment en ce qui a trait aux difficultés liées à la pratique de cette activité. Nous avons, en effet, pressenti dès le départ, que la supervision pédagogique fait face à un ensemble de problèmes se rapportant à la manière dont elle est pratiquée au niveau du département du Sud.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que les participants admettent qu'une supervision pédagogique bien structurée, bien menée, peut avoir un impact positif sur le processus

enseignement - apprentissage et favoriser du même coup la réussite scolaire des élèves. Ils estiment, cependant, que la façon dont cette activité est pratiquée au niveau du troisième cycle fondamental des écoles du département du Sud ne garantit nullement l'atteinte d'un tel objectif. Selon eux, la supervision pédagogique fait face à un ensemble de difficultés qui entravent son implémentation. Aussi, prônent-ils l'idée que les responsables du ministère prennent les dispositions nécessaires pour assurer une meilleure mise en œuvre de cet outil combien important pour l'enseignement - apprentissage.

En résumé, cette recherche a permis de jeter un éclairage sur les faiblesses des activités de supervision pédagogique dans le département du Sud, et plus particulièrement au niveau du troisième cycle du fondamental. Elle a dévoilé la réalité qui se cachait derrière ces pratiques, mettant ainsi à nu la désorganisation et même la négligence avec lesquelles la supervision est gérée au niveau du département. En ce sens, elle contribue à faire avancer les connaissances dans ce domaine. En effet, sans faire de la supervision pédagogique la seule responsable des mauvais résultats des élèves de neuvième année aux examens officiels, on peut présumer que les choses auraient pu être différentes si une meilleure prise en charge de la supervision pédagogique avait été faite dans les écoles du Département du Sud.

CHAPITRE 6

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, les données recueillies auprès des vingt-cinq participants à la recherche ont été colligées, condensées, présentées, élaborées et vérifiées selon le modèle interactif de Miles et Huberman (1991). Ce modèle d'analyse des données, en effet,

...comporte trois composantes-activités qui interagissent au cours du processus d'analyse : la condensation, la présentation, l'élaboration et la vérification des conclusions. Ces trois composantes-activités imbriquées interviennent simultanément en cours d'analyse et après la collecte des données (Fortin, 2010, p.459).

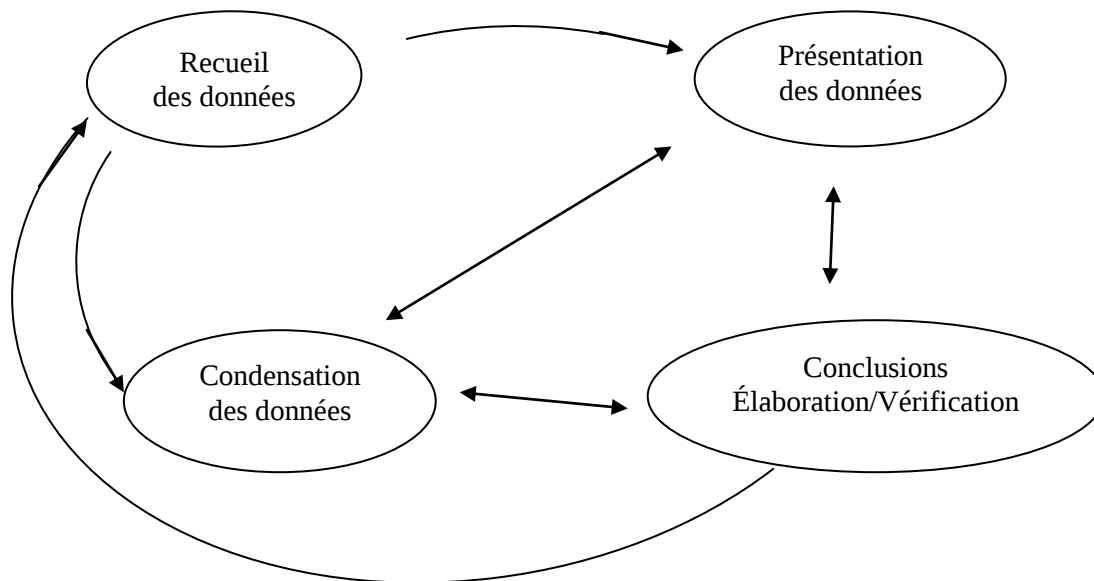


Figure 6.1 Composantes de l'Analyse des Données : Modèle Interactif, Huberman et Miles, 1991, p.37 (image libre de droit)

La condensation des données consiste en « la codification des données, l'élaboration de catégories, la codification thématique et la recherche de modèles de référence » (Fortin, 2010, p.460). Ce travail de condensation s'est effectué en deux phases. La première « consiste à examiner les données pour y repérer les extraits significatifs et à dégager les thèmes (appelés

codes ou catégories selon les auteurs) qui y sont abordés » (Miles *et al.*, 2014, cités par Corbière *et al.*, 2014, p.14). La deuxième « implique que le chercheur établit les liens entre les thèmes, construisant progressivement un arbre thématique en regroupant les thèmes sous des thèmes plus généraux, à caractère explicatif ou de niveau conceptuel plus élevé » (Miles *et al.*, 2014, cités par Corbière *et al.*, 2014, p.15). À cet effet, quatre arbres thématiques ont été élaborés : le premier inclut les données relatives aux questions communes à tous les répondants, et les trois autres, les données se rapportant à chaque groupe de participants (superviseurs, directeurs d'établissements, enseignants).

Pour la présentation des résultats, nous nous sommes inspiré de Miles et Huberman (2003) qui ont proposé « de regrouper les données autour de matrices » qui « fournissent une vue d'ensemble des données en combinant plusieurs aspects » (Miles et Huberman, 2003, cités par Fortin, 2010, p.465). Pour l'élaboration et la vérification des conclusions, certaines tactiques de Miles et Huberman (2003) nous ont servi de guides. D'une part, des techniques comme « le repérage de thèmes, la recherche de plausibilité, le regroupement, l'utilisation de métaphores, la découverte de relations, etc. » (Miles et Huberman, 2003, cités par Fortin, 2010, p. 466), nous ont permis de dégager des significations des propos des répondants. D'autre part, des techniques comme « le contrôle des effets du chercheur, car celui-ci peut être la source de biais (p.ex., l'influence du chercheur sur le terrain et l'influence du contexte sur le chercheur » (Huberman et Miles, 1991, cités par Fortin, 2010, p. 466), etc., nous ont permis de vérifier ou confirmer les conclusions.

Au cours de cette étape, nous avons pu décrire, expliquer et interpréter la manière dont les participants perçoivent la supervision pédagogique. Nous avons pu également analyser et faire ressortir les réalités entourant les pratiques de cette activité selon les points de vue des participants à notre recherche.

Ce chapitre de la thèse établit la discussion des résultats. Selon Quinton et Emeriau (2017), discuter les résultats revient à faire une brève synthèse des résultats apportés par le travail ; à commenter le choix de son sujet, la méthode employée ; à commenter les résultats observés, en les comparant aux résultats observés par d'autres auteurs ayant fait des études similaires ou proches et à présenter des perspectives (Quinton et Emeriau, 2017, p.14). Pour ce faire, le chapitre est divisé en deux sections. La première présente de manière globale les faits marquants

constatés au cours de la recherche. La deuxième oppose les résultats obtenus, donc les constats, aux données répertoriées dans la problématique, la recension des écrits et le cadre théorique aux fins de relever les points de rencontre et ceux de divergence.

6.1 Constats globaux des faits saillants

L'analyse des propos découlant des entretiens réalisés avec les participants pendant les activités de terrain, nous a permis de recenser les faits saillants suivants:

- i) Pratiques inadéquates des activités de supervision pédagogique au niveau du département ;
- ii) Imbroglie des participants autour de l'existence ou non d'un programme-cadre de supervision pédagogique ;
- iii) Quasi-inexistence de la supervision pédagogique au troisième cycle ;
- iv) Les causes probables de l'échec scolaire des élèves ;
- v) Perception positive des participants par rapport à la supervision pédagogique ;
- vi) Leur désir de régulation de la supervision pédagogique.

6.1.1 Pratiques inadéquates des activités de supervision pédagogique au niveau du département du Sud

Les pratiques inadéquates des activités de supervision pédagogique constituent le premier fait marquant qui a attiré notre attention au cours de nos entretiens avec les participants. Des questions relatives à la pratique de la supervision pédagogique ont été adressées à tous les participants et, à l'analyse de leurs réactions, il ne fait aucun doute que cette composante du système éducatif haïtien se porte mal au niveau du département. Ils mettent de l'avant plusieurs causes, les unes plus graves que les autres, pour expliciter leurs points de vue.

Tout d'abord, ils soulèvent la question des visites qui sont effectuées de manière très irrégulière dans les écoles. Elles sont rares dans certaines écoles, pratiquement inexistantes dans d'autres. Si des écoles peuvent recevoir jusqu'à trois visites et même plus au cours d'une année, d'autres peuvent passer toute l'année et parfois même plus de temps sans voir la présence d'un inspecteur ou d'un conseiller pédagogique. Et qui pis est, quand ces visites se réalisent, elles sont, en général, de courte durée, de l'ordre d'une dizaine de minutes. Parfois, les supervisés ne sont

même pas avertis. Pour expliquer cet état de fait, les superviseurs mentionnent que certaines écoles sont situées à des kilomètres de leurs lieux de résidence et du bureau départemental, et que des débours allant jusqu'à cinq cents gourdes peuvent parfois être nécessaires pour réaliser une seule visite. Dans de telles conditions, y a-t-il vraiment lieu de parler de pratiques de supervision pédagogique ? Serait-il exagéré de qualifier ces visites de supervision d'actes isolés ?

Dans un second temps, ils pointent du doigt l'absence de suivis qui constitue, selon eux, un handicap majeur entravant la bonne marche de la supervision pédagogique. D'un côté, il y a les superviseurs qui se plaignent du fait que leurs rapports restent sans suite. En règle générale, leurs supérieurs hiérarchiques ne réagissent pas à leurs propositions, malgré le fait que des écarts nécessitant une intervention auraient été ciblés. Certains déclarent même prendre la décision de ne plus produire de rapports, car cela ne sert à rien d'en faire, pour répéter leurs propres propos. De l'autre côté, il y a les enseignants qui, eux-mêmes, abondent aussi dans le sens qu'aucun suivi n'est fait auprès d'eux par les superviseurs après les séances d'observations en classe. Ces derniers se contentent de quelques échanges verbaux avec eux, et puis ça s'arrête là. Quand on considère l'importance des suivis dans ces genres d'activités, il y a lieu de se demander comment un aspect aussi crucial peut être envisagé avec autant de légèreté. Comment les problèmes vont être résolus si aucune suite n'est donnée aux recommandations des superviseurs ? Comment ces derniers peuvent-ils se faire une idée de l'atteinte des objectifs de supervision ou pas, si des retours ne sont pas exercés auprès des enseignants ? Ne s'agit-il pas là d'un ensemble de processus inachevés ? Quid des résultats ?

Ils mentionnent ensuite la surcharge de travail qui incombe aux superviseurs. Si les conseillers pédagogiques sont à ce niveau un petit peu privilégiés en ce sens qu'ils peuvent avoir seulement une dizaine ou une quinzaine d'écoles, donc environ soixante à quatre-vingt-dix enseignants à superviser, tel n'est pas le cas pour les inspecteurs. Ces derniers sont encombrés. Ils peuvent avoir vingt, trente, jusqu'à quarante établissements scolaires sous leurs responsabilités, pour un total d'environ cent-vingt, cent-quatre-vingt ou deux-cents-quarante enseignants. L'un d'entre eux détient des nombres record : quatre-vingt-trois écoles pour quatre-cents-quatre-vingt-dix-huit enseignants ! Que peuvent faire de structuré, des superviseurs avec des volumes de travail aussi importants ? Le risque de bâclage est élevé. Devraient-ils être blâmés dans une telle éventualité ? Ne devrait-on pas plutôt les mettre en condition de mieux exercer leurs tâches ? En effet, même

les autres acteurs s'apitoient sur le sort des superviseurs qui, de leur côté, souhaiteraient ardemment voir le nombre d'écoles et d'enseignants à eux confiés, révisés à la baisse.

En plus des problèmes déjà évoqués, ils ciblent également un ensemble de manquements qui les empêchent de mener à bien les activités de supervision pédagogique. Ils citent, entre autres : le manque de matériels, de moyens, de ressources. Si certains admettent disposer de grilles pour conduire les activités de terrain, d'autres disent qu'ils n'en ont pas et doivent eux-mêmes élaborer leurs propres grilles. Mais, n'est-ce pas là une des attributions du superviseur ? À notre avis, cela ne représente pas vraiment un manquement. D'autres signalent les problèmes de locomotion, de carburant. La plupart des superviseurs ne disposent pas de véhicules pour les déplacements. Ceux-là à qui des motocyclettes ont été octroyées rapportent qu'aucune maintenance n'est prise en charge par les responsables du ministère, et aucun frais ne leur est alloué pour assurer le service. C'est parfois, sous fortes pressions qu'ils arrivent à soutirer quelque chose du ministère, et cela de manière très irrégulière.

Un autre aspect, enfin, qui explique le dysfonctionnement des activités de supervision pédagogique est le manque d'organisation avec laquelle elle est réalisée. Tel groupe dispose de grilles ou de documents fournis par le ministère ou par d'autres organismes, tel autre groupe n'en dispose pas et utilise ses propres grilles qui ne sont même pas validées par les responsables du ministère. Il n'y a donc pas de mouvement d'ensemble, chacun se débrouille comme il peut. Chacun fait comme bon lui semble.

Compte tenu de toutes ces irrégularités, il y a lieu de déduire que l'amélioration de l'enseignement-apprentissage et la réussite scolaire des élèves qui représentent les principaux objectifs visés par la supervision pédagogique se révèlent un pari difficile à gagner. Beaucoup plus d'efforts devront être déployés si on veut tendre à un tant soit peu de progrès.

6.1.2 Imbroglia des participants autour de l'existence ou non d'un document-cadre de supervision pédagogique

La question se rapportant à l'existence et à l'application d'un document-cadre du ministère de l'éducation nationale qui présenterait les différentes modalités de la mise en œuvre d'un projet de supervision pédagogique a été posée spécifiquement aux superviseurs. Leurs propos indiquent clairement qu'ils ignorent de quoi on parle. En effet, il y a toute une confusion dans leurs réponses relatives à l'existence ou à l'inexistence d'un document-cadre. Certains parlent de

documents de supervision qui leur ont été fournis par le ministère après des séances de formation ; d'autres évoquent des formes qui leur ont été données par d'autres organismes, donc qui ne proviennent pas forcément du ministère ; d'autres se réfèrent directement aux grilles utilisées pour réaliser la supervision sur le terrain ; et une dernière catégorie, enfin, fait allusion aux documents de l'EFACAP comme étant le document-cadre en question.

D'une part, les formes et les grilles mentionnées par les superviseurs ne sont, en principe, que de simples instruments qu'on utilise généralement pour conduire des supervisions sur le terrain. Elles ne sauraient aucunement faire office de document-cadre pour la supervision pédagogique. D'autre part, les documents de l'EFACAP auxquels ils font référence n'ont rien à voir avec la supervision pédagogique comme telle. Il s'agit de deux fascicules élaborés en 2005 par le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports et qui concernent de manière spécifique les EFACAP. Le premier, un document de dix pages, indique le profil de recrutement des enseignants et directeurs d'EFA, des directeurs d'EFACAP et des conseillers pédagogiques. Il y est présenté également les termes de références des différents personnels. Le deuxième, un document de dix-neuf pages, traite du fonctionnement des EFACAP (MENJS, 2005). Ces documents, comme nous venons de le mentionner, ont été élaborés en 2005, et ce n'est que deux ans après, soit en 2007, que le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) allait annoncer l'élaboration d'un cadre national de supervision pédagogique. Ce document n'a malheureusement pas vu le jour jusqu'à présent, à notre connaissance. En conséquence, les documents d'EFACAP ne peuvent pas non plus tenir lieu de document-cadre pour la supervision pédagogique.

6.1.3 Quasi-inexistence de la supervision pédagogique au troisième cycle fondamental

Le troisième fait marquant qui a attiré notre attention est la quasi-inexistence de la supervision pédagogique au troisième cycle. Tel que perçu par la réforme Bernard (1979), l'enseignement fondamental se divise en trois cycles et s'échelonne sur une période de neuf années. Le troisième cycle consacre la fin de cette période d'enseignement et est couronné par un examen d'État. Dans le cadre de cette recherche, il était question d'identifier et d'analyser les pratiques de supervision pédagogique spécifiquement au troisième cycle et de dégager des constats. Les propos recueillis auprès des participants nous ont permis de réaliser que le troisième cycle n'est pas encore totalement détaché du secondaire. Les inspecteurs du secondaire continuent d'assurer,

à un certain niveau, l'aspect administratif de ce cycle. Les inspecteurs du fondamental, de leur côté, s'impliquent dans la question d'inscription des élèves de neuvième aux examens officiels. Il s'agit d'une phase de transition, pour répéter leurs propres mots. Pour ce qui est de la supervision pédagogique, ils indiquent clairement qu'elle est pratiquement inexistante au troisième cycle. Le peu d'efforts réalisés dans ce domaine se concentrent spécialement aux deux premiers cycles. Certains superviseurs déclarent y jeter parfois un coup d'œil, mais ne font pas vraiment de supervision pédagogique proprement dite à ce niveau. Leurs interventions concernent surtout la supervision administrative. Sur le plan pédagogique, ils se limitent à l'observation des comportements des élèves. Certains admettent, d'ailleurs, qu'ils ne peuvent pas superviser les enseignants dans des disciplines comme l'anglais, l'espagnol, les mathématiques, etc., car ils n'ont pas les compétences requises pour le faire. Des enseignants qui travaillent depuis cinq ans et plus au niveau du troisième cycle expliquent, sans langue de bois, qu'ils n'ont jamais vu la présence d'un inspecteur ou d'un conseiller pédagogique. Il s'agit donc, selon eux, d'une situation qui nécessite une remédiation urgente.

6.1.4 Les causes probables de l'échec scolaire des élèves

La plupart des participants, tout en considérant que les pratiques de supervision pédagogique dans le département du Sud sont, en partie, responsables des échecs répétés aux examens officiels de neuvième année, ont ciblé cinq principales causes qui, selon eux, seraient à la base de ces mauvais résultats. Ils parlent, tout d'abord, d'absences de visites et de discussions autour de la supervision pédagogique. Pour certains, en plus du fait que les visites au niveau des écoles se font rares, la supervision pédagogique n'est pas un sujet qui est généralement agité lors des rencontres avec les responsables de la direction départementale. Cet aspect semble être le dernier de leurs soucis. Ils soulignent, deuxièmement la rigueur avec laquelle les examens et les corrections des copies s'organisent au niveau du département du Sud, en comparaison aux autres départements du pays dans lesquels les organisateurs paraissent plus débonnaires. Ils évoquent ensuite le manque de qualification et les absences répétées de certains enseignants. Le manque de qualification est plus manifeste du côté des enseignants du secteur privé tandis que les absences répétées sont plus observées du côté des enseignants du secteur public. En outre, deux d'entre eux font état de ce qu'ils appellent un suivi non systématique pendant les neuf années du fondamental. Selon eux, il devrait y avoir une période de contrôle réglementée à mi-chemin, en sixième année par exemple. Lors même qu'il ne s'agirait pas d'examens officiels proprement

aits, mais cela permettrait de ralentir un peu ceux-là qui présentent trop de lacunes, car arrivés avec autant de faiblesses en neuvième, c'est l'échec à coup sûr. Mais n'est-ce pas encourager, dans un certain sens, le redoublement ? Ils soulèvent, en dernier lieu, la question des programmes qui ne sont pas toujours couverts pour différentes raisons : turbulences politiques, grèves qui réduisent le nombre de jours de classe, la non-utilisation par certains enseignants du programme proposé par le ministère, etc. Et puisque les examens sont préparés à partir des programmes du ministère, quand certains contenus ne sont pas couverts en classe, cela conduit inévitablement à un taux d'échec qui pourrait être réduit si les circonstances avaient été différentes.

6.1.5 Perception positive des participants par rapport à la supervision pédagogique

En dépit des contraintes manifestes auxquelles les participants font face dans l'exercice de leurs tâches, ils montrent quand même un intérêt marqué pour la supervision pédagogique. En effet, si à ses débuts, elle était considérée comme une activité punitive par les supervisés (Krickovich, 1988, cité par Gbongué, 2000), et que ces derniers lui affichaient une opposition parfois farouche, cette tendance semble atténuée de nos jours. À la question de savoir comment ils perçoivent la supervision pédagogique, l'ensemble des participants de la recherche la présentent comme quelque chose de positif. Une faible minorité reconnaît éprouver parfois un peu d'anxiété au cours des séances d'observation, mais ils ne sont pas hostiles, pour autant, à la supervision. Ils estiment tous qu'il s'agit d'une activité importante, susceptible d'avoir un impact positif sur le processus enseignement-apprentissage. Bien organisée, elle peut contribuer au développement professionnel des enseignants, renforcer leur rendement et déboucher, par conséquent, sur la réussite scolaire des élèves. Aussi, manifestent-ils le désir de se former davantage pour pouvoir mieux exercer leur profession. Et, puisque la supervision pédagogique constitue un des leviers qui pourrait leur permettre d'atteindre cet objectif, ils souhaitent vivement qu'elle soit régulée.

6.1.6 Désir de régulation de la supervision pédagogique

Les participants sont d'avis que la situation n'est pas au beau fixe en ce qui a trait à la manière dont la supervision pédagogique est pratiquée dans le département du Sud. Les différents manquements et difficultés qu'ils ont relevés en sont des preuves palpables. Une telle supervision ne peut pas conduire à de bons résultats, selon eux. Pour améliorer la situation, ils prônent l'idée que les acteurs soient encadrés, c'est-à-dire, qu'on leur fournisse les outils et les moyens nécessaires leur permettant de bien faire leur travail. Il convient aussi d'envisager pour

eux des séances de formations continues, de manière régulière, pour qu'ils puissent être à jour et s'adapter aux éventuels changements. Il faut également renforcer le nombre de visites effectuées dans les écoles, mais pour ce faire, le recrutement d'une nouvelle cohorte d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques s'impose. Tout cela ne peut être possible, cependant, que par une prise de conscience généralisée des différents acteurs impliqués de près ou de loin dans ce champ d'activités.

6.2 Les résultats par rapport aux questions de recherche

Comme déjà annoncé, cette section confronte les résultats de la recherche avec ceux en lien avec la problématique, la recension des écrits et le cadre théorique, tout en tenant compte de la question principale de recherche à travers laquelle nous essayons de déterminer si les pratiques de supervision pédagogique au niveau du troisième cycle de l'école fondamentale dans le département du Sud permettent d'améliorer ou non le processus enseignement-apprentissage et la réussite scolaire des élèves.

6.2.1 Les points de rencontre

À l'analyse des résultats de la recherche, il nous a été donné de constater plusieurs points de similitude entre eux et les données collectées au niveau de la problématique, de la recension des écrits et du cadre théorique. Ces points de rencontre sont repérés notamment dans les aspects relatifs aux perceptions des acteurs de la supervision pédagogique, aux difficultés liées aux pratiques de terrain et à l'impact de la supervision pédagogique sur le processus enseignement-apprentissage et la réussite des élèves, lesquels représentent les grands thèmes sur lesquels la recherche prend appui.

6.2.1.1 Les perceptions

La façon dont la plupart des participants perçoivent et définissent la supervision pédagogique rejoint à différents niveaux les points de vue de plusieurs auteurs recensés dans la littérature. En effet, en examinant les unités de sens, nous avons pu constater, dans un premier temps, que comme le conçoivent Dussault (1973) ; Grant et Zeichner (1981) ; Veeman (1984) ; Marso et Pigge (1987), cités par Brunelle *et al.* (1991) ; Oliva et Pawlas (2004), cités par Bilodeau (2016) ; Bouchamma *et al.* (2016) ; Kebieche (2017), un grand nombre de répondants voient la supervision pédagogique comme une activité importante pour le processus enseignement-

apprentissage. Cette importance s'exprime par le fait que les activités de supervision portent les enseignants à réfléchir davantage sur leurs pratiques, à se remettre en question, à développer plus de motivation pour le métier, ce qui contribue à améliorer leur rendement.

Dans un second temps, ils présentent la supervision pédagogique comme une démarche d'aide, d'accompagnement, comme le conçoivent Paul (2009), Donnay et Charlier (2006), cités par Vanderclayen (2013) ; Prud'Homme et Leclerc (2014), cités par April (2019). Ils parlent, également, de franche collaboration, de bonnes relations qui existent entre eux. Ils rejoignent en ce sens Charlier (2002), (2008) ; Leriche *et al.* (2010) ; Raymond et Lenoir (1998), cités par Vanderclayen (2013) qui croient que la qualité de la relation entre les acteurs constitue un élément important pour la réussite des activités de supervision. Derobertmeasure (2011), de son côté, avance que superviseurs et supervisés doivent développer entre eux des attitudes basées sur le respect, l'empathie et la disponibilité. Les différentes réponses données par les participants ont permis de déduire que ces attitudes sont bien présentes dans les relations qu'ils développent entre eux. Il y a des supervisés qui vont jusqu'à déclarer que l'atmosphère d'entente, de cordialité qui existe entre eux et les superviseurs pourrait même s'assimiler à un certain niveau d'amitié.

6.2.1.2 Les difficultés sur le plan pratique

Les données recueillies auprès des participants ont des points communs également avec certains aspects de la problématique, de la recension des écrits et le cadre théorique en ce qui a trait aux difficultés rencontrées sur le plan pratique. Par exemple, Alexis (2012), Azarre (2014) et Naissance (2017) ont fait remarquer à travers leurs recherches que les participants se trouvent confrontés à des difficultés de divers ordres : manque de matériels, de ressources, éloignement des établissements scolaires, visites irrégulières, surcharge de travail, absence de suivis, etc. Selon eux, la supervision pédagogique est, en majeure partie, une activité négligée. Ces mêmes difficultés sont signalées également dans le document du ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle intitulé « Diagnostic du dispositif de supervision de l'enseignement fondamental en Haïti », élaboré par Delaubier et Roques (2016). Ils font remarquer que « L'inspection scolaire n'assume pas pleinement son rôle de contrôle et de régulation et, globalement, la supervision de l'enseignement fondamental est très insuffisante et inégalement répartie » (Delaubier et Roques, 2016, p.5). Ce sont, en principe, les mêmes termes qui reviennent dans les discours des participants à notre recherche. Ils expliquent que ces multiples

difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur travail les empêchent de remplir de manière convenable la mission qui leur est confiée.

La plupart de ces soucis se retrouvent dans les travaux de Gbongué (2000) ; Zajac (2008) ; Rivard *et al.* (2009) ; Stoloff *et al.* (2016) ; April et Bouchamma (2017) qui présentent la pratique de la supervision pédagogique comme une nécessité mais aussi comme un défi. April et Bouchamma, par exemple, soulèvent la question de manque de temps pour réaliser la supervision individuelle, ce qui encourage une tendance orientée vers la supervision de type collaboratif. Un tel type de supervision ne correspond pas toujours aux attentes des enseignants (Lapointe *et al.*, 2011, cités par April *et al.*, 2017). Ils soulèvent également les problèmes de ressources limitées des directions d'établissements et aussi la question de méfiance et de résistance chez certains enseignants. Autant de points communs que l'on peut relever entre les résultats de cette recherche et ceux d'autres recherches déjà réalisées, eu égard aux difficultés entourant l'exercice de la supervision pédagogique.

6.2.1.3 Impact de la supervision pédagogique sur le processus enseignement-apprentissage et la réussite scolaire des élèves

Tout comme Gbongué (2000), Bouchamma (2004), Tardif (2006), Zajac (2008), Stoloff *et al.* (2016), April et Bouchamma (2017), les répondants, presque à l'unanimité, ont présenté la supervision pédagogique comme une activité capable d'avoir un impact positif sur le processus enseignement-apprentissage. Considérée sous cet angle, elle est susceptible de garantir la réussite scolaire des élèves, une vision partagée par Ethier (1989), Girard *et al.* (1992), Bouchamma *et al.* (2016). Ils estiment, toutefois, que cela n'est possible que si la supervision pédagogique est bien organisée, bien conduite, bien régulée. Toutes les conditions : ressources humaines et matérielles devraient être disponibles pour pouvoir assurer la bonne marche de cette activité, mais tel n'est pas le cas. À les entendre, il y a lieu de conclure que cet objectif est loin d'être atteint. Il y en a qui ne cachent pas leur déception et qui avouent, sans ambages, que la manière dont la supervision pédagogique est pratiquée au niveau du département ne peut nullement contribuer à l'amélioration de l'enseignement-apprentissage, encore moins à la réussite scolaire des élèves.

6.2.2 Points de divergence

Si plusieurs points de rencontre sont trouvés entre les résultats de cette recherche et ceux d'autres recherches déjà réalisées, il nous arrive de relever également quelques points de divergence.

6.2.2.1 Évolution de la tendance des enseignants à résister à la supervision pédagogique

Le premier point qui attire notre attention concerne la tendance qui prévalait, selon laquelle la supervision pédagogique était considérée comme une activité de contrôle, d'exercice de l'autorité (Bergeron, 1983 ; Ethier *et al.*, 1984 ; Glickman, 1985). Réalisée dans un environnement quasi-autoritaire, parfois démoralisant et même frustrant (Gbongué, 2000), elle était vue alors comme une activité punitive (Krickovich 1988, cité par Gbongué (2000), menaçante (Cogan, 1961, cité par Acheson *et al.*, 1993), Brunelle (1991). Pour Bouchamma *et al.* (2016), les enseignants se montrent méfiants face aux personnels de direction et affichent une certaine résistance à la supervision pédagogique. L'analyse des propos des participants montre clairement que cette tendance s'est, en principe, atténuée. Nous n'avons pas remarqué, en effet, à travers leurs réponses, aucun penchant qui laisse présager une relation de supérieurs hiérarchiques - subordonnés entre superviseurs et supervisés. On en déduit donc que la tendance a grandement évolué ces derniers temps. En somme, ce n'est pas un comportement complètement éradiqué, mais ils sont rares les enseignants qui affichent, de nos jours, de la méfiance ou une résistance radicale face à la supervision pédagogique, selon les répondants.

Un seul directeur d'une école publique évoque un certain niveau de frustration constaté du côté de ses enseignants. Il dénonce le comportement de certains d'entre eux qui, dit-il, n'apprécient pas la supervision pédagogique, qui la perçoivent comme une activité d'espionnage :

Certains des enseignants n'apprécient pas. Il y en a qui n'apprécient pas quand on passe observer leur travail. On dirait, il y en a qui vous considèrent même comme des espions. C'est comme si on est un espion, on est venu espionner leur travail comme ça (...), et parfois, l'enseignant change de visage, fait des mines tout ça, pour montrer qu'il n'est pas content ou qu'il n'est pas d'accord avec ça (Dep19).

Cela est dû, explique-t-il, à une insatisfaction par rapport au salaire alloué par le ministère, ce qui porte les enseignants à rechigner parfois à participer à certaines activités, notamment la formation continue. Ils s'attendent toujours à une gratification chaque fois qu'on les invite à prendre part à une formation. On comprend que ces genres de comportement ont la vie dure, mais, comparé à la forte opposition qu'a connue la supervision pédagogique à ses débuts, on peut déduire que la tendance a beaucoup évolué.

6.2.2.2 La supervision pédagogique : pas une menace mais plutôt un atout majeur pour les actuels enseignants

D'un autre côté, si pour certains enseignants, la supervision pédagogique se révèle menaçante et peut aller jusqu'à miner leur confiance en eux-mêmes (Cogan, 1961, cité par Acheson *et al.*, 1993), si pour d'autres, elle est « tout simplement inutile pour favoriser leur processus de croissance professionnelle » (Brunelle, 1991), tel n'est pas le cas pour les participants de notre recherche. Dans l'ensemble, ils présentent la supervision pédagogique comme une activité importante, un atout même, capable de les aider à devenir plus performants, donc à déboucher sur la réussite scolaire des élèves. Loin de considérer la supervision pédagogique comme menaçante et inutile, ils la voient aujourd'hui plutôt comme un dispositif capable d'améliorer la qualité de l'enseignement Gbongué (2000) ; Zajac (2008) ; Stoloff *et al.* (2016) ; April et Bouchamma (2017). Il convient de souligner que la façon dont la supervision est conduite de nos jours contribue énormément à cette nouvelle conception des enseignants. Selon les participants, les superviseurs se montrent plus compréhensifs vis-à-vis des supervisés et se comportent beaucoup plus comme des accompagnateurs que comme des militaires venus imposer leurs diktats, comme cela se faisait par le passé. D'où le désir manifeste de nombre de supervisés de s'impliquer sans trop de chicanes à la démarche.

6.2.2.3 Décalage au niveau du respect des étapes de supervision

Un autre point de divergence se rapporte aux étapes par lesquelles on doit passer, en général, quand on implante une activité de supervision pédagogique. Les idées divergent selon les auteurs. Henry (1986) en dénombre quatre : « observer, analyser, interpréter et décider » (Henry, 1986, cité par François, 1996, p.65). Girard *et al.* (1992) présentent quatre étapes également :

- L'entrevue de préparation à l'observation ;
- L'observation en classe ;
- L'entrevue d'analyse des résultats de l'observation ;
- La mise au point d'un programme de perfectionnement (Girard *et al.*, 1992, p.89).

Pour Glickman (1985), il y en a cinq :

- La rencontre préliminaire avec l'enseignant ;
- L'observation en classe ;
- L'analyse et l'interprétation des faits observés et la préparation à la réunion subséquente ;

- La rencontre avec l'enseignant ;
- La critique des quatre premières étapes. (Glickman, 1985, cité par François, 1996, p.65)

Tel que suggéré par ces auteurs, il y a des étapes bien spécifiques à suivre au cours des activités de supervision pédagogique sur le terrain, et la première consiste en la planification. Il nous est arrivé, cependant, de réaliser, à partir des réponses des participants, que ces étapes ne sont pas respectées. La phase de planification n'est pas toujours prise en compte. En effet, si certains superviseurs prennent le soin de planifier les visites avec les supervisés, d'autres, par contre, choisissent tout bonnement de brûler cette étape. Ils se présentent parfois en classe sans que l'enseignant soit averti. Un inspecteur déclare : « Normalement, avant d'aller en salle de classe superviser les enseignants, on devrait préparer cette supervision, mais ce n'est pas fait tout le temps » (Cp13). Un enseignant renchérit :

Les activités de supervision pédagogique se déroulent certaines fois d'une manière spontanée, ça veut dire (...) c'est pendant qu'on est en classe, on voit (...) un conseiller pédagogique (...) qui se présente disant que, eh bien, il va procéder à une supervision ou bien à une observation dans la classe (Eep23).

Dans la majeure partie des cas, la supervision pédagogique semble se résumer à cette seule étape d'observation réalisée en salle de classe, généralement suivie d'un échange de quelques minutes avec les supervisés. Les autres étapes semblent ne pas faire partie des routines des superviseurs. Les réactions se font, en général, à chaud et ne durent qu'entre cinq à dix minutes. Il y a lieu de se demander quelle analyse et quelle interprétation le superviseur a-t-il pu faire dans ce laps de temps. En outre, aucune activité de suivi n'est mise en place pour chercher à déterminer si les conseils prodigués sont appliqués. On en déduit donc que la supervision pédagogique se déroule de manière très superficielle au niveau du département.

6.2.2.4 Divergence en ce qui a trait au nombre et à la durée des visites

Nous avons relevé également un point de divergence relatif au nombre de visites effectuées dans les écoles et à la durée des séances d'observation par rapport à ce qui est prôné par des spécialistes. En général, « la durée d'une supervision individuelle varie d'une à deux heures. La fréquence peut être d'une rencontre aux 4 à 8 semaines, selon l'entente prise avec le supérieur immédiat » (Rondeau, 2008, p.7). Selon la Haute École Spécialisée en Suisse Occidentale, « la supervision individuelle dure 20 heures. (...) Les 20 heures peuvent se dérouler : sur l'une des

deux périodes de formation pratique en 15 à 20 séances ; sur les deux périodes de formation pratique en 2×10 séances » (Hes.so, 2010). Blanc (2016), pour sa part, écrit : « Pour une supervision individuelle, il est prévu 18 entretiens de 60 minutes ou 12 de 90 minutes. Pour une supervision de groupe, il est prévu 15 entretiens de 2 heures ou 10 de 3 heures » (Blanc, 2016, p.38).

Les informations recueillies dans le cadre de notre recherche doctorale ont montré que les visites sont quasi-inexistantes, de l'ordre de trois visites en moyenne par an pour les écoles visitées le plus souvent possible. Si certaines écoles peuvent recevoir un peu plus de visites que la moyenne, d'autres n'en reçoivent pas du tout, compte tenu de leur position géographique. Les participants, les enseignants en particulier, sont d'avis que les visites sont insuffisantes. D'un autre côté, il y a la durée des séances d'observation qui laisse à désirer. Étant donné la surcharge de travail que les superviseurs ont sur le dos, ils ne prennent pas toujours le temps de passer un long moment dans les salles de classe. Ce sont, en général, de brèves visites qui sont réalisées. Considérant que le travail d'observation et d'analyse demande un temps de concentration, de réflexion, de jugement, n'y a-t-il pas lieu d'émettre des doutes sur la qualité de ces interventions ?

6.2.2.5 Inadéquation des modes d'observation

La question des modes d'observation priorisés par les superviseurs constitue également une anomalie par rapport à ce qui est présenté comme normes dans la littérature. Girard *et al.* (1992) évoquent l'observation discrète, l'observation non structurée et l'observation systématique comme modes généralement utilisés pour observer en supervision pédagogique. Ils présentent les forces et les faiblesses de chaque mode, pour au final indiquer que l'observation systématique constitue le meilleur mode qui soit, car elle respecte les règles en observation (planification, élaboration d'instruments, etc.) et permet d'éviter certaines erreurs (effet de halo, erreur de logique, etc.). Toutefois, tenant compte des propos de la plupart des participants, il s'avère que l'observation systématique est reléguée au second plan. Ils sont rares ceux-là qui la pratiquent dans leurs activités de tous les jours. Par manque de temps, à cause de la surcharge de travail qui leur est confié, ou peut-être même par paresse, certains superviseurs se confinent dans l'observation discrète ou dans l'observation non structurée. L'observation discrète, en effet, permet d'économiser du temps, mais est problématique en ce sens qu'elle s'apparente à de

l'espionnage. Il y a de forts risques qu'elle crée des tensions difficiles à gérer entre les acteurs en présence. L'observation non structurée, pour sa part, comme son nom l'indique, se fait sans planification. Aucun but, aucune variable ne sont définis au préalable. L'observateur fait confiance à son expérience, mais « cette observation peut se révéler hasardeuse : l'observateur risque de voir seulement les comportements qui attirent son attention et ces comportements pourront différer d'un observateur à l'autre » (Girard *et al.*, 1992, p.141). Autant dire que le mode d'observation qui pourrait permettre de mieux réaliser les observations n'est pas mis à profit par les superviseurs. N'est-ce pas là une anomalie qui mérite correction ?

6.2.2.6 Silence des superviseurs autour des émotions des supervisés

Un dernier point qui attire notre attention est le silence des participants sur la question des émotions des supervisés. Les émotions semblent occuper un rôle important dans les relations qui se développent entre superviseurs et supervisés lors des activités de supervision. Herbert et Worthy (2001), Vanderclayen (2013) l'ont compris à un point tel qu'ils conseillent de prendre en considération les émotions vécues par les stagiaires. Goijoux *et al.* (2009), cités par Vanderclayen (2013) suggèrent même de former les maîtres de stage de telle sorte qu'ils puissent considérer le vécu émotionnel des stagiaires comme vecteur de développement professionnel. Si le vécu émotionnel des supervisés se révèle un élément aussi important, point n'est besoin de dire qu'il ne devrait pas être négligé. Cependant, à aucun moment, cet aspect n'a émergé dans les propos des participants lors des entretiens que nous avons eus avec eux. Si les vécus émotionnels des supervisés peuvent constituer effectivement de vecteur de développement professionnel, il s'agit donc d'un détail qui ne devrait pas passer inaperçu.

CHAPITRE 7

CONCLUSION

Ce dernier chapitre conclut la thèse. Un tour d’horizon des différentes étapes ainsi que des résultats de la recherche sera d’abord fait. Ensuite, nous attirerons l’attention sur les limites de la thèse, et enfin, des avenues de recherches seront présentées.

7.1 Synthèse des différentes phases de la recherche

Comme nous l’avons déjà fait remarquer, les discussions engagées avec nos étudiants de premier cycle qui évoluaient comme directeurs d’écoles, conseillers pédagogiques ou inspecteurs de zone, dans le cadre du cours de supervision pédagogique nous ont orienté vers ce sujet de recherche. À travers nos échanges avec eux, nous avons réalisé que certains problèmes existent quant à la pratique de la supervision et cela a insufflé en nous le désir d’aller explorer ce phénomène de plus près. Cette thèse visait donc à analyser les pratiques de supervision pédagogique au regard du processus enseignement-apprentissage et la réussite scolaire des élèves. À titre de rappel, notre premier objectif était d’identifier des pratiques relatives à l’exercice de la supervision pédagogique au niveau du département du Sud et de brosser un portrait de la situation. Notre deuxième objectif visait à décrire des pratiques de supervision pédagogique dans les écoles du département et d’en dégager des constats. Pour notre troisième objectif, il était question de déterminer des liens probables entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves. Notre dernier objectif, enfin, visait à dégager des pistes pouvant conduire à développer de meilleures pratiques de supervision pédagogique au troisième cycle du fondamental.

La recherche voulait répondre à la question principale, à savoir, si les pratiques de supervision pédagogique au niveau du troisième cycle de l’école fondamentale dans le département du Sud, permettent d’améliorer ou non le processus enseignement-apprentissage et la réussite scolaire des élèves. Pour ce faire, nous avons, dans un premier temps, exploré des documents se rapportant à ce thème, et ce parcours nous a conduit à l’élaboration d’une recension des écrits. Cette recension nous a permis de nous « informer de l’état de la recherche » (Leterme, 2021) sur le sujet, et des éléments de problématique ont été inventoriés. Nous avons pu remarquer, en premier lieu, une insuffisance des démarches d’implantation d’activités de supervision

pédagogique. En effet, quelques séminaires de formation isolés sont réalisés de manière sporadique par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) et aussi par le secteur privé, mais ils se révèlent insignifiants vus qu'ils sont présentés à des intervalles très irréguliers et qu'ils ne touchent qu'une partie des acteurs concernés. Nous avons remarqué, en deuxième lieu, l'absence d'un cadre de référence qui décrirait l'orientation que devrait prendre la supervision pédagogique. L'élaboration de ce document a été annoncée dans le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) de 2007, mais ce projet n'a semble-t-il, jamais vu le jour, car jusqu'à présent, le document en question n'est pas publié. Nous avons ensuite relevé, à travers des études déjà conduites dans d'autres départements du pays, un ensemble d'obstacles entravant la mise en place de la supervision pédagogique : difficultés d'accès à des établissements scolaires en raison de leur éloignement, problèmes de locomotion, absence de suivis, manque de matériels, etc. En dernier lieu, le faible taux de réussite des élèves aux examens de neuvième année fondamentale, comparé à ceux des autres départements, a également attiré notre attention.

Dans un second temps, nous avons opté pour une recherche qualitative et l'approche phénoménologique a été mise à contribution. L'approche phénoménologique a été considérée car nous avons voulu comprendre les pratiques de la supervision pédagogique en écoutant des personnes qui ont vécu ou qui vivent les réalités quotidiennes en lien avec ces pratiques, en leur donnant l'occasion d'exprimer leurs vécus, leurs expériences personnelles par rapport à ce phénomène. Pour conduire le travail de terrain, trois grilles d'entretiens ont été élaborées et vingt-cinq professionnels de l'éducation, dont dix superviseurs (cinq inspecteurs et cinq conseillers pédagogiques), cinq directeurs d'écoles et dix enseignants ont été choisis suivant la méthode d'échantillonnage raisonnée. Les entretiens semi-directifs une fois réalisés, les données collectées ont été transcrites puis, à l'aide du logiciel N'vivo, elles ont été analysées et interprétées suivant l'approche de décontextualisation et de recontextualisation de Tesch (1990).

Plusieurs constats ont été dégagés de cette analyse. Premièrement, nous avons remarqué que les pratiques de supervision pédagogique au niveau du département du Sud sont boiteuses, quasi-inexistantes au troisième cycle du fondamental. Le peu d'efforts qui sont déployés, sont concentrés au niveau des deux premiers cycles. Le troisième cycle est traité en parent pauvre. En fait, bien que la réforme Bernard (1979) ait intégré les classes de 6ème, de 5ème et de 4ème

secondaire (actuellement dénommées 7ème, 8ème et 9ème année) dans l'école fondamentale, ces trois classes formant le troisième cycle fondamental demeurent encore à un certain niveau sous le contrôle de l'inspection secondaire. Ce cycle est dans une phase de transition, pour reprendre les propos de certains participants. Il y a une sorte de tergiversation sur la question de confier totalement le troisième cycle aux inspecteurs du fondamental ou de le laisser aux inspecteurs du secondaire. Les inspecteurs du fondamental et les conseillers pédagogiques rapportent ne s'impliquer que de manière superficielle à ce niveau. Certains disent effectuer des séances de supervision pédagogique surtout en ce qui concerne le français, mais avouent être incapables d'intervenir sur d'autres disciplines.

Deuxièmement, les visites s'organisent à un rythme très irrégulier et ne durent, en général, qu'une dizaine de minutes. Ils sont rares les superviseurs qui passent une heure entière à observer les interventions des enseignants. Parfois, il s'agit de visites surprises suivies de quelques minutes de discussion avec les enseignants. Ces visites sont, pour la plupart, réalisées sans aucune planification et aucun suivi n'est fait, à en croire les propos des participants. Qui pis est, si les écoles rapprochées, à accès facile, peuvent bénéficier de trois visites environ pendant l'année académique, celles qui sont éloignées peuvent passer une ou deux années et même plus sans recevoir la visite d'un superviseur. Les grilles utilisées pour les séances d'observation sont disparates. Certains superviseurs disposent de grilles soumises par le ministère ou par des institutions privées, d'autres n'en ont pas. Ces derniers déclarent élaborer leurs propres grilles qui ne sont même pas validées par la direction départementale. Chacun fait donc comme il peut ou comme bon lui semble.

Nous avons constaté, enfin, que pratiquement, les mêmes difficultés répertoriés dans les recherches antérieures se répètent dans le cadre de notre recherche : manque de ressources, surcharge de travail pour les superviseurs, éloignement de certains établissements scolaires, manque de formation continue, problème de locomotion, frais non disponibles pour les activités de terrain, visites insuffisantes, etc. Ces multiples problèmes ne facilitent pas la tâche aux superviseurs et entraînent chez la plupart d'entre eux une certaine démotivation, et aussi un niveau d'insatisfaction du côté des directeurs d'écoles et des enseignants.

Tous les participants de la recherche reconnaissent qu'une supervision pédagogique bien gérée, bien conduite peut agir considérablement sur l'enseignement-apprentissage et sur la réussite

scolaire des élèves. Ils admettent, cependant, que telle qu'elle est pratiquée au niveau du département du Sud, la supervision pédagogique est loin de pouvoir combler cette attente. Sans faire de la supervision pédagogique la seule responsable des résultats catastrophiques que connaît le département du Sud depuis plusieurs années au niveau de la neuvième année fondamentale, ils estiment qu'elle est en partie pour quelque chose. Selon eux, si une meilleure prise en charge de cette structure avait été faite, les enseignants auraient mieux accompli leur travail, ce qui aurait eu très probablement une conséquence positive sur les résultats scolaires des élèves. Aussi, ils souhaitent que les responsables embauchent plus de superviseurs et mettent à leur disposition les matériels et les moyens nécessaires pour qu'ils puissent jouer leur rôle de manière efficace.

7.2 Limites de la thèse

Nous voulons évoquer ici les limites de la thèse. La première limite qui peut être soulevée se rapporte à la représentativité de l'échantillon considéré. Pour des raisons de proximité, en effet, nous n'avons interviewé que des personnes résidant au niveau des grandes villes du département. Nous estimons que d'autres éléments auraient, peut-être, émergé au niveau des résultats, si des acteurs vivant dans des zones rurales éloignées, à accès difficile avaient été pris en compte ; la réalité étant différente sous bien des aspects pour ces deux catégories d'acteurs.

Ensuite, le fait d'avoir conduit la recherche au niveau d'un seul département géographique constitue une autre limite. Cependant, pour pallier cette faiblesse, nous avons eu recours à la technique de triangulation dont l'un des attributs consiste à utiliser « d'autres sources documentaires pour tirer des conclusions sur ce qui constitue la réalité » (Fortin, 2010, p.284). Les résultats de notre recherche rejoignent, en effet, ceux des études d'Alexis (2012), d'Azarre (2014) et de Naissance (2017), et nous ont permis d'aboutir à la conclusion que, dans la réalité, les pratiques de supervision pédagogique se révèlent problématiques au niveau de plusieurs départements du pays, compte tenu des embûches dressées sur les sentiers des acteurs impliqués dans son implémentation.

Nous ne pouvons pas non plus garantir la transférabilité des résultats de la recherche, en raison du fait que les réalités et les contextes sont différents d'un département à un autre, d'un pays à un autre. La façon dont ces réalités sont perçues diffère également d'une personne à une autre, et cela sous plusieurs aspects. Il faut reconnaître, toutefois, que si certains des problèmes identifiés au niveau des résultats de la recherche effectuée dans le département du Sud ne sont pas

répertoriés dans celles conduites dans des pays comme le Canada, la France, le Cameroun, etc., ils sont bien présents dans les recherches réalisées dans l'Ouest, le Nord et le Nord-Ouest d'Haïti.

Pour ce qui est de la fiabilité, nous avons fait de notre mieux pour retranscrire de manière la plus fidèle possible, les déclarations des participants. D'ailleurs, les entretiens ont été réalisés en français, donc nous n'avons pas à traduire leurs propos, ce qui aurait pu, en quelque sorte, altérer le fond de leurs pensées. Cependant, nous ne pouvons pas nier le fait que certains détails relatifs aux gestuels, aux non-dits puissent échapper à notre attention.

Enfin, pour l'aspect de confirmabilité, nous nous sommes efforcé de rester le plus objectif possible dans l'interprétation des données. Aussi, les résultats reflètent bien, selon nous, les données analysées. Ici encore, nous ne pouvons pas écarter totalement l'idée qu'il y ait peut-être certains biais, étant un membre à part entière du milieu dans lequel s'est déroulée la recherche. Quoiqu'il en soit, nous ne pensons pas que les limites identifiées puissent remettre en question ou entacher la pertinence scientifique de la recherche.

7.3 Pistes pour des recherches futures

Cette recherche a soulevé la problématique de l'inadéquation des pratiques de supervision pédagogiques au troisième cycle des écoles fondamentales du département du Sud. L'analyse des données recueillies auprès des participants appelés à partager leurs expériences sur ce sujet nous a permis de souligner pas mal d'incohérence et de difficultés dans la façon dont cette activité est menée dans le département. Ces constats nous laissent penser que le problème est encore plus profond. Aussi, nous basant sur cette réflexion et tenant compte des limites de cette recherche, nous croyons qu'il serait de bon aloi que des recherches plus poussées soient effectuées sur ce phénomène.

Dans un premier temps, et étant donné que la recherche a été effectuée sur un échantillonnage réduit (vingt-cinq personnes au total), nous pensons qu'une étude de type quantitatif ou mixte avec un échantillon de plus grande taille permettrait d'avoir « une image plus fidèle des caractéristiques de la population » (Fortin, 2010, p.241). Cela pourrait garantir également une plus grande crédibilité des résultats. « Le traitement de séries chiffrées peut constituer un apport substantiel à la recherche qualitative » écrit Dumez (2011, p.48).

Dans un deuxième temps, une étude de plus grande envergure réalisée à travers les différents départements du pays, et tenant compte des acteurs vivant à la fois dans les grandes villes et dans les milieux ruraux, permettrait de saisir tous les contours, sinon les principaux éléments de ce fait empirique. Une telle étude aiderait à se faire une idée plus précise, plus globale des complexités entourant les pratiques de la supervision pédagogique au niveau du pays. Et, suivant le principe qu'un problème bien posé est à moitié résolu, les résultats d'une telle recherche poseraient les bases sur lesquelles le ministère pourrait s'appuyer pour tenter de trouver des éléments de solutions aux multiples problèmes de la supervision pédagogique à différents niveaux du système scolaire haïtien.

Bibliographie

- Abega Laurent, S., Beyene Julio, S., Binibuin Shantal, K., Nlend Ebebe, J., Nyuibop, G., Ongbaheten Moule, V., ... Victorine, M. (2016). *The pitfalls of a leader: school inspector as case study. Educational Leadership and Management Studies*, 36 (1), 69-73. Repéré à https://www.academia.edu/27431500/ELMS_Supervision...
- Acheson, K. A. et Gall, M. (1993). *La supervision pédagogique, Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal : Les éditions logiques.
- Alexis, P. (2012). *Perceptions et pratiques de la supervision pédagogique au niveau primaire (premier et deuxième cycles fondamental) en Haïti*. (Mémoire de maîtrise). Repéré à <https://www.collectionscanada.gc.ca>
- Anderson, L. W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants* (2^{ème} éd.). Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137629_fre
- April, D., (2019). *Supervision pédagogique en contexte de gestion axée sur les résultats : pratiques de membres de la direction d'établissement d'enseignement accompagnés en communauté d'apprentissage* (thèse de doctorat). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca>
- April, D. et Bouchamma, Y. (2017). Pratiques gagnantes de directions d'établissement scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 43 (2), 54–83. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1043026ar>
- Azarre, W. (2014). *L'accompagnement pédagogique des enseignants du premier et du deuxième cycle de l'école fondamentale en Haïti*. (Mémoire de maîtrise). Repéré à <https://apprendre.auf.org>
- Barahinduka, É., Baron, G.L. et Voulgre, E. (2015). Supervision pédagogique au Burundi : le cas de trois provinces du Nord. *Adjectif.net*, 1-7. Repéré à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article337>
- Barnabé, C. et Toussaint, P. (2018). *L'administration de l'éducation : Une perspective historique* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beaulieu, J., Caspani, M. et Rivard, M.-C. (2009). La triade : une stratégie de supervision à redéfinir ! *Éducation et francophonie*, 37 (1), 140–158. <https://doi.org/10.7202/037657ar>

- Béchar, N. (2017). L'évaluation des enseignants permanents au Québec : une question actuelle et litigieuse. *Revue canadienne de l'éducation* 8 (1), 98-106. Repéré à <https://www.academia.edu>
- Beuker, L., De Cia, J., Dervaux, A., Royer, C., Paillé, P., Rondeau, K., ...Roy, V. (2016). Recherches qualitatives, Pratiques de recherche. *Association pour la recherche qualitative*, 35(1), 1-127. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>
- Bilodeau, K. (2016). *Pratiques d'accompagnement et de supervision pédagogique du personnel enseignant par des directions d'établissement scolaire : une analyse de besoins pour une recherche-action-formation* (Mémoire de maîtrise). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca>
- Blanc, C. (2016). S'il vous plaît...Dessine-moi la Supervision pedagogique ! 1-43. Repéré à <https://superviseurs.ch>
- Borges, C., Desbiens, J.-F. et Spallanzani, C. (2009). La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique. *Éducation et francophonie*, 37 (1), 1-5. <https://doi.org/10.7202/037649ar>
- Bouchamma, Y. (2004). Supervision pédagogique et réformes. 1-4. Repéré à <http://www.inrp.fr>
- Bouchamma, Y., Giguère, M. et April, D. (2016). *La supervision pédagogique, Guide pratique à l'intention des directions et des directions adjointes des établissements scolaires*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bouchamma, Y., Giguère, M. et April, D. (2017). *Référentiel de compétences d'un superviseur pédagogique : S'autoformer et s'autoévaluer pour superviser individuellement et collectivement*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Boucher, A. (1989). *Programme de supervision pédagogique basé sur l'auto supervision de la pratique éducative* (Mémoire de maîtrise) Repéré à <http://depositum.uqat.ca/152/1/adrienboucher>
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. (2^{ème} éd.). Sainte-Foy (Québec) : Presse de l'Université du Québec.
- Brahim, W. (2016). L'approche processus. *Information, données et documents*, 53 (2016/4). 37-38. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-i2d-information-donnees-et-documents-2016-4-page-37.htm>
- Brunelle, J., Brunelle, J.-P., Coulibaly, A., Martel, D. et Spallanzani, C. (1991). La supervision pédagogique, *Revue EPS*, (227). 58-64. Repéré à <http://uv2s.cerimes.fr>

- Brunelle J.-P., Spallanzani, C. et Stoloff, S. (2016). Le cycle de Kolb appliqué à un processus de supervision pédagogique classique : perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement. *Approches inductives*, 3 (1), 125–156. <https://doi.org/10.7202/1035197ar>
- Carlier, G., Delens, C. et Vandercleyen, F. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 28, 61-98. <https://doi.org/10.4000/ejrieips.2899>
- Commission des Écoles Catholiques de Montréal (CECM). (1998). La supervision pédagogique à la CECM. 1-5. Repéré à <http://www.mapageweb.umontreal.ca>
- Corbière, M. et Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes, dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Derobertmeasure, A. et Dehon, A. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? *Questions Vives Recherches en Éducation* 6 (12), 29-44. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.376>
- Derobertmeasure, A., Dehon, A. et Demeuse, M. (2011). L'approche par problème : un outil pour former à la supervision des stages. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin CAHR* (13), 203-224. Repéré à <https://www.researchgate.net>
- Deschenaux, F. (2007). Guide d'introduction au logiciel QSR N'vivo 7. *Association pour la recherche qualitative*. 1-32. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>
- Djuissi Ouafu, I., Djouhoua Talla, J., Dongmo Voffo, A., Fonkeng Nguianain, L., Mirendjom Pafoyouom, A. R., ... Kamwa Nyala, L. (2016). The elements used by the supervisor to create a conducive atmosphere in order to release human potential. *Educational Leadership and Management Studies*, 36 (1), 74-77. Repéré à https://www.academia.edu/27431500/ELMS_Supervision...
- Doré G. (2010). *Politique de formation professionnelle et d'emploi en Haïti : le cas du secteur du tourisme (1980-2010)* (Thèse de doctorat). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr>
- Dorvilier, F. (2016). Pour l'élimination du redoublement dans les deux premiers cycles du fondamental. *Haïti Perspectives*, 5 (1), 50-54. Repéré à www.haiti-perspectives.com
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*. 7 (4), 47-58. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr>

- Dumez, H. (2011). Faire une revue de littérature : pourquoi et comment ? *Le libellio d'AEGIS*. 7 (2), 15-27. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr>
- Emeriau, J.P. et Quinton, A. (2017). Comment faire une thèse ? Repéré à <https://livrespourtous.com>
- Ethier, G. (1988). *Clarifions les termes et les concepts*, information.
- Ethier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Folke, S. (2005). Impact- Concept et Méthodes : Applications aux actions des ONG dans le Sud. *Echos du cota*, 3-22. Repéré à <http://abiodoc.docressources.fr>
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^{ème} éd.). Montréal (Québec) Canada : Chenelière éducation.
- Foucambert, J. (1976). Apprentissage et enseignement. *Communication et langages*, (32), 7-17. Repéré à <https://www.persee.fr>
- France, E. (2007). La formation continue des enseignants en Haïti. Dans Bechoux, J., Garry, R.-P., Karsenti, T., et Tchameni Ngamo, S. (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*, Repéré à <https://www.academia.edu>
- François, J.C. (1996) *La supervision de l'enseignement n'est-elle pas typique d'une école de qualité ?* P-au-P : éd. Pédagogie nouvelle.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Canada : Guérin.
- Gbongué J.B. (2000). *La supervision pédagogique dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire : une expérience de modélisation*. (Thèse de doctorat). Repéré à <https://constellation.uqac.ca>
- Gbongué J.B. (2019). Vers un modèle de supervision pédagogique pour les écoles techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire. *Réseau Africain des Institutions de Formation de Formateurs de l'Enseignement Technique*, Repéré à : <https://raiffet.org/vers-un-modele-de-supervision-pedagogique-pour-les-ecoles-techniques-et-professionnelles-de-cote-divoire-jean-baptiste-gbongue/>
- Girard, L., McLean, E. et Morissette, D. (1992). *Supervision pédagogique et réussite scolaire*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin.

- Godin, A. et Massé, D. (1987). *La gestion de la supervision de l'enseignement. Assises théoriques du modèle de supervision*. Université de Sherbrooke.
- Haïti Libre. (2013, 25 mars). Haïti-Éducation : Formation des enseignants et directeurs d'écoles. *Haïti Libre*. Repéré à <https://www.haitilibre.com>
- Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale (2021). *Document-cadre sur la supervision pédagogique du Bachelor of Arts HES-SO en Travail social*. Repéré à <https://www.hetsl.ch>
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Kalule, L. (2014). *Perceptions et pratiques de supervision du personnel enseignant en Ouganda*. (Thèse de doctorat). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Kebieche, A. (2017). *La supervision pédagogique et ses multiples regards au sein des écoles primaires québécoises* (Mémoire de maîtrise). Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca>
- Kolly Ottiger, I., Monnier, S., Tissot, S. et Tschopp, F. (2007) Supervision et intervention : Espace réflexif pour les professionnels. *Revue Les Politiques Sociales*, (1), 1-8. Repéré à https://aifris.eu/03upload/uplolo/cv935_9
- Lahellec, A. (2016) Cycles scolaires et enseignement en Haïti. *Association Enfants-Soleil*. <https://www.enfants-soleil.org>
- Lamoureux, A. (1995). *Recherche et méthodologie en Sciences humaines*. (2^{ème} éd.). Québec : Études vivantes éditions.
- Lamoureux, A. et al. (1992). *Une démarche scientifique en Sciences humaines : méthodologie*. (1^{ère} éd.). Québec : Études vivantes éditions.
- Laporte, P. (1987). La supervision pédagogique. *Dimensions*, numéro hors série, 28-34.
- Larivée S. J., (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Revue Service social*, 57 (2), 5-19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Laroche, A. (2014, 4 septembre). Haïti-éducation : un devoir de questionnement et une exigence de qualité, dit Nesmy Manigat. *Haïti Press network*. Repéré à <http://www.hpnhaiti.com>
- Leterme, C. (2021). La revue de littérature scientifique : méthode, organisation et exemples. *Scribbr*. Repéré sur <https://www.scribbr.fr>

- Lim, V. (2017). *Programme de supervision pédagogique dans l'école du secondaire*. Beau bassin : éd. universitaires européennes.
- Loop Haïti. (2017, 18 août). Plus de 2 mille professeurs et directeurs formés par Fondation Digicel. *Loop Haïti*. Repéré à <https://haiti.loopnews.com>
- Martineau, A. et Plard. M. (2019). Analyse qualitative assistée par Nvivo : Structurer et analyser un corpus de recherche dans Nvivo. *HAL Science ouverte*, 1-35. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr>
- Massé, D. (1988). Certains défis reliés à la supervision pédagogique. *Information*.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2007). *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous*. Repéré à <https://planipolis.iiep.unesco.org>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Institut Pédagogique National [MENJS-IPN]. (1988-1989). *Curriculum de l'École fondamentale, Programme pédagogique opérationnel*. Port-au-Prince.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports [MENJS]. (2005). *E.F.A.C.A.P, texte d'application 1 : Profil de recrutement et termes de référence des personnels*. Repéré à <http://jdesse.typepad.com>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports [MENJS]. (2005). *E.F.A.C.A.P, texte d'application 2 : Fonctionnement des efacap*. Repéré à <http://jdesse.typepad.com>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle [MENFP] (2016). *Diagnostic du dispositif de supervision de l'enseignement fondamental en Haïti*. Port-au-Prince.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle [MENFP]. (2018). *Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) 2017 – 2027*. Repéré à <https://50.21.183.214>
- Naissance, S. (2017). *L'impact de l'EFACAP (École Fondamentale d'Application ; Centre d'Appui Pédagogique) sur les pratiques des enseignants aux deux premiers cycles de l'école fondamentale haïtienne : points de vue des intervenants scolaires*. (Mémoire de maîtrise). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca>
- Naslin, C. (2008). *La supervision*. Association des conseillers chrétiens, 1-4. Repéré à <http://www.acc-france.fr>
- Nogry, S., Boulc'h, L. et Villemonteix, F. (2019). *Le numérique à l'école primaire, Pratiques de classe et supervision pédagogique dans les pays francophones* (1^{ère} éd.). France, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

- Périsset Bagnoud, D. (2009). *Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage : enjeux et défis*. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). *Éducation et francophonie*, 37 (1), 50–67. <https://doi.org/10.7202/037652ar>
- Pointereau-Bertani, D. et Saint-Do, Y. (2004). *Le rôle pédagogique du chef d'établissement, Principes et mise en œuvre*. (6^e éd.). Paris : Berger-Levrault.
- Poisson, Y. *La recherche qualitative en éducation* (1991). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rondeau M. (2008). *La supervision clinique*. Repéré à <http://www.sante.com.qc.ca>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1986). *Les personnels de supervision pédagogique : nouvelles fonctions et formation*. 1, Repéré à <https://unesdoc.unesco.org>
- Université de Montréal. (1998). *La supervision pédagogique à la CECM*. Repéré à <http://mapageweb.umontreal.ca>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation Fondements*. Repéré à <http://classiques.uqac.ca>
- Vieux, L. (2008, 22 décembre). La supervision pédagogique, le moteur de l'école. *Le Nouvelliste*. Repéré à <https://lenouvelliste.com>
- Villemonteix F. et Voulgré E. Les supervisions pédagogiques : des modèles et des appropriations. *frantice.net*, (12-13), 109-125. Repéré à <http://www.frantice.net>
- World Data on Education, Haiti. (2006). *Principes et objectifs généraux de l'éducation*, 1-32. Repéré à <http://www.ibe.unesco.org>
- Zajac, J. (2008). Entre le contrôle d'hier et l'évaluation de demain. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (48) ,75-82. Repéré à <http://journals.openedition.org/ries/432>

ANNEXE I

Canevas d'entretien à l'intention des conseillers pédagogiques et des inspecteurs de zone.

Identification: Éléments sociodémographiques et socioprofessionnels

Nom Prénom Sexe

A- Questions à choix multiples

1- Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

a) 20 - 29 ans b) 30 - 39 ans c) 40 - 49 ans d) 50 - 59 ans e) 60 ans et plus

2- Quel est votre niveau d'étude le plus élevé ?

a) Baccalauréat b) licence c) maîtrise d) autre : Précisez !

3) Vous travaillez comme conseiller pédagogique ou comme inspecteur de zone ? Cochez une des réponses suivantes :

a) Conseiller pédagogique b) Inspecteur de zone

4) Depuis combien d'années exercez-vous comme conseiller pédagogique ou / inspecteur de zone ? Cochez une des réponses suivantes :

a) 0 - 5 ans b) 6 - 10 ans c) 11 - 15 ans d) 16 - 20 ans e) 20 ans et plus

5) Comment avez-vous été recruté (e) ? Veuillez cocher la réponse correspondant à votre situation.

a) Sur concours b) promotion c) par l'entremise d'une tierce personne d) autre (expliquer)

6) Recevez-vous de la formation continue : (oui) ou (non) ?

Si oui, à quelle fréquence ?

a) chaque année b) chaque deux ans c) tous les trois ans d) autres (expliquer)

B- Questions ouvertes

- 1- Vous êtes conseiller pédagogique depuis plusieurs années et l'une de vos principales tâches est de superviser le travail des enseignants. Quelle est votre définition de la supervision pédagogique ?
- 2- Qu'est-ce qui diffère, selon vous, le travail du conseiller pédagogique de celui de l'inspecteur de zone ?
- 3- En quoi, selon vous, cette activité peut-elle contribuer à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage ?
- 4- Avez-vous à votre disposition un document-cadre du ministère qui définit les différentes étapes de l'implantation d'une activité de supervision pédagogique ? Si oui, estimez-vous qu'il est appliqué? Expliquez.
- 5- Venons-en à l'aspect pratique de la supervision pédagogique. Comment conduisez-vous cette activité auprès des enseignants qui sont sous votre responsabilité ?
- 6- Quand vous supervisez, vous observez quoi en particulier ?
- 7- Combien d'écoles et d'enseignants avez-vous sous votre responsabilité, en tant que conseiller pédagogique / inspecteur de zone ?
- 8- Trouvez-vous qu'il s'agit d'un nombre raisonnable, ou souhaitez-vous en avoir moins ?
- 9- Combien de visites (approximatives) effectuez-vous dans les écoles annuellement ?
- 10- Estimez-vous que les enseignants que vous avez sous votre responsabilité soient à la hauteur de leurs tâches ? Expliquez !
- 11- D'après vos connaissances, toutes les écoles du département du Sud bénéficient-elles de visites de supervision pédagogique ? Si non, pourquoi ?
- 12- Considérant que la supervision pédagogique est une activité génératrice d'anxiété, comment les enseignants réagissent-ils, en général, à la supervision pédagogique ?
- 13- Faites-vous face à une certaine résistance de leur part ? Expliquez !
- 14- Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans l'exercice de votre travail en tant que conseiller pédagogique ou comme inspecteur de zone ?
- 15- Pouvez-vous énumérer pour nous, ce que, selon vous, la pratique de la supervision pédagogique a apporté de positif à nos écoles depuis son implantation.

- 16- Pensez-vous qu'il existe des liens entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves ?
- 17- Qu'est-ce qui explique, selon vous, le fait que le département du Sud soit presque toujours en arrière des autres départements, en ce qui a trait aux résultats officiels de neuvième année, malgré la présence de la supervision pédagogique au niveau des écoles ?
- 18- Pensez-vous que l'activité de supervision pédagogique telle qu'elle est pratiquée dans le département du Sud puisse apporter une amélioration au processus enseignement / apprentissage ? Expliquez !
- 19- Quel (s) modèle (s) de supervision pédagogique privilégiez-vous dans vos pratiques professionnelles ?
- 20- Pourquoi privilégiez-vous ce (s) modèle (s) ?
- 21- Parlez-nous de l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans vos pratiques professionnelles.
- 22- Si vous aviez à relever quelques manquements quant à la manière dont la supervision pédagogique se pratique au niveau du département, qu'est que vous diriez ?
- 23- Qu'est-ce qui, selon vous, devrait être fait pour que la supervision pédagogique au niveau du département se porte mieux, c'est-à-dire, apporte de meilleurs résultats pour les élèves, notamment aux examens officiels ?

ANNEXE II

Canevas d'entretien à l'intention des enseignants

Identification: Éléments sociodémographiques et socioprofessionnels

Nom Prénom Sexe

A- Questions à choix multiples

- 1- Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?
 a) 20 - 29 ans b) 30 - 39 ans c) 40 - 49 ans d) 50 - 59 ans e) 60 ans et plus
- 2- Quel est votre niveau d'étude ?
 a) Baccalauréat b) licence c) maîtrise d) autre : Précisez !
- 3- Depuis combien d'années travaillez-vous comme enseignant ?
 a) 0 - 5 ans b) 6 - 10 ans c) 11 - 15 ans d) 16 - 20 ans e) 20 ans et plus
- 4- Comment avez-vous été recruté (e) ? Veuillez cocher la réponse correspondant à votre situation.
 a) Sur concours b) promotion c) par l'entremise d'une tierce personne d) autre (expliquer)
- 5- Avez-vous reçu une formation en éducation vous habilitant à exercer le métier d'enseignant ?
 a) Oui b) Non Sinon, quel est votre domaine de compétence ?
- 6- A quel rythme bénéficiez-vous d'activités de formation continue ?
 a) Jamais b) chaque année c) chaque deux ans d) tous les trois ans d) autres (expliquer).
- 7- Vous rappelez-vous avoir fait, au moins une fois, auprès d'un superviseur, la demande expresse d'être supervisé (e) ?
 a) Oui b) Non Expliquez !
- 8- Avez-vous déjà eu l'occasion de participer à une supervision collective ?
 a) Jamais b) une fois c) deux fois d) trois fois e) plus (indiquer)
- 9- A quel rythme recevez-vous des visites de supervision pédagogique ?
 a) Jamais b) une fois par an c) deux fois par an d) trois fois par an d) plus (expliquer)

B- Questions ouvertes

- 1- Quelle est votre perception de la supervision pédagogique ?
- 2- Estimez-vous qu'il s'agit d'une activité importante pour le processus enseignement / apprentissage ? Expliquez !
- 3- En quoi, selon vous, l'activité de supervision pédagogique puisse apporter une amélioration au processus enseignement / apprentissage ?
- 4- Pensez-vous que l'activité de supervision pédagogique telle qu'elle est pratiquée dans le département du Sud puisse apporter une amélioration au processus enseignement / apprentissage ?
- 5- Pensez-vous qu'il existe des liens entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves ? Expliquez !
- 6- Comment vous sentez-vous, en général, quand vous êtes l'objet d'une supervision pédagogique ? Éprouvez-vous une certaine anxiété au cours de ces activités ? Si oui, pourquoi ?
- 7- Trouvez-vous que l'implantation d'une activité de supervision pédagogique au niveau de votre école vous permet de mieux exercer votre travail d'enseignant ? Expliquez.
- 8- Pouvez-vous nous décrire comment se déroulent, en général, les activités de supervision pédagogique ?
- 9- Dans l'ensemble, comment qualifieriez-vous les relations que vous développez avec votre superviseur ?
- 10- Estimez-vous que le conseiller pédagogique / l'inspecteur de zone chargé de la supervision de votre travail soit à la hauteur de la mission qui lui est confiée ?
- 11- Les résultats officiels de neuvième année fondamentale au cours de ces deux dernières décennies présentent clairement le département du Sud comme un maillon faible. La façon dont la supervision pédagogique est conduite au niveau des écoles serait-elle en partie responsable, selon vous, de ces piètres résultats ?
- 12- Trouvez-vous que la supervision pédagogique est conduite telle qu'elle se devrait ? Si non, expliquez ce qui, selon vous, cloche mal.
- 13- Qu'est-ce qui, d'après vous, pourrait être fait pour améliorer la situation ?

ANNEXE III

Canevas d'entretien à l'intention des directeurs d'écoles

Identification: Éléments sociodémographiques et socioprofessionnels

Nom Prénom Sexe

A-Questions à choix multiples

- 1- Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?
 a) 20 - 29 ans b) 30 - 39 ans c) 40 - 49 ans d) 50 - 59 ans e) 60 ans et plus
- 2- Quel est votre niveau d'étude ?
 a) Baccalauréat b) licence c) maîtrise d) autre : Précisez !
- 3- Depuis combien d'années travaillez-vous comme directeur d'école ?
 a) 0 - 5 ans b) 6 - 10 ans c) 11 - 15 ans d) 16 - 20 ans e) 20 ans et plus
- 4- Quel type d'école dirigez-vous ? Cochez la réponse correspondant à votre situation.
 a) Privée b) publique c) congréganiste d) presbytérale e) autre (préciser)
- 5- Comment avez-vous été recruté (e) ?
 a) Sur concours b) promotion c) par l'entremise d'une tierce personne d) autre (expliquer)
- 6- Avez-vous reçu une formation spéciale vous habilitant à exercer le rôle de directeur d'établissement ?
 a) Oui : () b) Non : () Si non, quel est votre domaine de compétence ?
- 7- A quel rythme bénéficiez-vous d'activités de formation continue ?
 a) Jamais b) chaque année c) chaque deux ans d) tous les trois ans d) autre (expliquer)

A- Questions ouvertes

- 1- En tant que directeur d'école, exercez-vous un droit de regard sur ce que fait le conseiller pédagogique ou l'inspecteur de zone, en ce qui a trait à la supervision pédagogique ou leur déléguez-vous exclusivement ce travail ?
- 2- Quelle perception avez-vous de la supervision pédagogique compte tenu de la manière dont elle est pratiquée au niveau de votre établissement ?
- 3- Quel (s) modèle (s) de supervision pédagogique pratique-t-on au niveau de votre établissement ?
- 4- Pouvez-vous dire que, dans une certaine mesure, la supervision pédagogique a apporté un changement réel au niveau de votre établissement, en termes de résultats des élèves ou de performances des enseignants quand vous comparez les périodes avant et les périodes après son implantation ?
- 5- Estimez-vous, tout aspect considéré, que la supervision pédagogique se réalise telle qu'elle se devrait au niveau de votre institution ?
- 6- Organisez-vous des séances de formation continue pour vos enseignants ? Si oui, à quel rythme ces activités se réalisent-elles ?
- 7- Quelle est la réaction globale des enseignants face à de telles activités ?
- 8- Pensez-vous que l'activité de supervision pédagogique telle qu'elle est pratiquée dans le département du Sud puisse apporter une amélioration au processus enseignement / apprentissage ?
- 9- Pensez-vous qu'il existe des liens entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves ?
- 10- Les résultats des examens officiels de neuvième année au cours des deux dernières décennies au niveau du département du Sud ne sont pas fameux comparés à ceux des autres départements. La façon dont la supervision pédagogique est menée au niveau du département du Sud, serait-elle, à votre avis, en partie responsable de cet état de fait ?
Oui ou Non ? Expliquez.
- 11- Qu'est-ce qui devrait être fait, selon vous, pour redresser la barre ?

ANNEXE IV

Correspondance aux participants (es)

Port-Salut, le 9 Octobre 2020

Madame / Monsieur,

Je suis Jean Lucner Timogène, étudiant au programme de doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH).

Dans le cadre de ma thèse de doctorat en éducation, j'ai choisi de faire porter ma recherche sur la supervision pédagogique. Sachant que vous êtes un des principaux acteurs impliqués dans cette dynamique dans des écoles du département du Sud, je vous invite à participer à cette recherche. Si vous acceptez, votre participation consistera en une entrevue qui durera environ 40 à 45 minutes. Vos réponses seront enregistrées à l'aide d'un magnétophone avec votre permission, puis retranscrites aux fins d'analyse.

Je puis vous assurer que tout sera fait en respectant les règles de confidentialité en vigueur à l'ISTEAH. Je vous communique, ci-joint, un formulaire de consentement que je vous saurais gré de bien vouloir signer.

Espérant que ma requête retiendra votre attention, je vous prie de recevoir, Madame / Monsieur, mes salutations et mes remerciements anticipés.

Cordialement,

Jean Lucner TIMOGENE

Candidat au doctorat en éducation à l'ISTEAH

ANNEXE V

Formulaire de consentement des participants

Profil du répondant ou de la répondante

Nom et prénom du participant / de la participante : -----

Age approximatif : 25-39 ans () ; 40-59 ans () ; 60 ans et plus ()

Sexe du participant ou de la participante : Homme () ; Femme ()

Nom de l'établissement du participant ou de la participante : -----

Date de l'entrevue : -----

1- Confidentialité

Aucune mention ne sera faite durant et après la recherche qui pourrait permettre d'identifier le participant ou la participante.

2- Respect de la personne et de ses droits

Les droits du participant / de la participante seront respectés. Rien qui concerne la recherche ne saurait être un élément de nuisance pour le participant ou la participante qui peut arrêter à tout moment sans qu'il / elle ait à expliquer sa décision.

3- Énoncé de consentement du participant / de la participante

Par la présente, je,, déclare avoir pris connaissance des objectifs de la recherche et j'accepte (...) de participer sans aucune contrainte, ou je n'accepte pas (...) de participer à la recherche doctorale de monsieur Jean Lucner Timogène sur la Supervision pédagogique.

Je m'engage à répondre à toutes les questions dans la mesure de mes capacités.

Il est entendu que je peux, à tout moment, arrêter ma participation si, chemin faisant, je me sens inconfortable pour une raison ou pour une autre.

Signature du participant ou de la participante

Signature du chercheur