La supervision pédagogique au regard de l'enseignement-apprentissage dans le Sud d'Haïti : quelles pratiques pour quels résultats ?

Jean Lucner TIMOGÈNE

Résumé : *La supervision pédagogique représente pour nombre de professionnels de l'éducation un instrument susceptible de favoriser l'amélioration du processus enseignement-apprentissage, garantissant ainsi la réussite scolaire des élèves. Une recherche de type exploratoire a été menée dans le département du Sud d'Haïti afin d'analyser les pratiques de supervision pédagogique au regard de l'enseignement-apprentissage, plus précisément au troisième cycle fondamental. La méthode qualitative d'inspiration phénoménologique a été priorisée et l'analyse du contenu des verbatim a été effectuée à l'aide du logiciel N'vivo. Les résultats indiquent que les participants ont une perception positive de la supervision pédagogique et la considèrent comme un atout majeur pour l'enseignement-apprentissage. Ils croient, cependant, que telle qu'elle est pratiquée dans le département et en particulier au troisième cycle, elle ne peut aucunement garantir l'amélioration de l'enseignement-apprentissage, car un ensemble de difficultés empêchent son application de manière efficace.*

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

1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

La supervision pédagogique se définit comme *« 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*[1] ». Elle a commencé à s'installer dans certains pays comme les États-Unis, le Canada, la Suisse au cours de la deuxième moitié du 20e siècle [1]. En Haïti, elle a pris corps vers la fin du siècle dernier et de manière plus particulière vers les années 2000 [2]. Elle consiste en un ensemble d'activités d'observation en salle de classe réalisées par des inspecteurs et des conseillers pédagogiques. Grâce à ces observations, ces professionnels recueillent des données sur la manière dont le processus enseignement-apprentissage se fait. Ils identifient les écarts et interviennent dans le but d'améliorer le processus et la réussite scolaire des élèves.

Ayant enseigné la supervision pédagogique à l'Université Publique du Sud aux Cayes (UPSAC) depuis près de vingt ans, nous avons pu réaliser, à travers nos échanges avec des étudiants évoluant comme directeurs d'écoles, inspecteurs ou conseillers pédagogiques, que des problèmes existent quant à la pratique de la supervision pédagogique dans département du Sud. Considérant que la réussite scolaire est tributaire, dans une large mesure, de la manière dont le processus enseignement-apprentissage est mené, et que ce dernier, pour sa part, développe des liens avec la supervision pédagogique, nous partons de l'idée qu'une supervision pédagogique mal gérée ne saurait conduire à un enseignement-apprentissage équilibré. Aussi, la présente étude a-t-elle pour but d'analyser les pratiques de supervision pédagogique au regard du processus enseignement-apprentissage et de la réussite scolaire des élèves. La revue de littérature effectuée autour de ce thème nous a permis de relever les éléments de problématique suivants :

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

Depuis la mise sur pied des activités de supervision pédagogique dans le système éducatif haïtien, les démarches pour son implantation se révèlent minimes, insignifiantes. Les quelques rares efforts déployés en ce sens ne permettent pas de toucher tous les acteurs concernés. On peut citer, entre autres, l'atelier réalisé le 17 décembre 2008 à Delmas par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Cet atelier avait pour but de permettre à des directeurs d'écoles, des censeurs et des coordonnateurs pédagogiques du district de développer des aptitudes les habilitant *« à mieux cerner les différents aspects de la supervision pédagogique (…)*[2] *»*.

En mars 2013, une formation de cinq jours a été donnée à plus de 8000 enseignants et 3000 directeurs d'écoles à travers les dix départements du pays. Les enseignants ont été formés en évaluation des apprentissages et en planification de leçons et les directeurs d'école en évaluation des apprentissages, supervision pédagogique et leadership en milieu scolaire [3].

1. Tardif (2006), cité dans [13], p.9.

2. Le Nouvelliste. *La supervision pédagogique, le moteur de l'école.* [En ligne], https://le nouvelliste.com>article> (Consulté en septembre 2023).

Faisant référence aux activités liées à la supervision pédagogique, Delaubier et Roques écrivent : *« Peu d'actions sont mises en place. Plusieurs facteurs concourent aux insuffisances constatées*[3] *»*.

La principale mission de la supervision pédagogique, en effet, 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 proprement dit ?

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

Comme le rapporte Doré, le système éducatif haïtien fait face à d'énormes difficultés depuis plusieurs décennies : «*Depuis la fin de la décennie 1970, malgré les réformes entreprises par les autorités, le système d'éducation est en crise*[4] ».

Reconnaissant que jusqu'à maintenant, 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, à travers un document intitulé 'La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous', a pris l'engagement de définir un cadre national de supervision pédagogique [4]. 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*[5] *»*. 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 ?

Pas sûr, car dans les autres plans qui suivront, à savoir, le Plan opérationnel (2010 – 2015), le Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) (2017 – 2027), aucune trace du cadre national de supervision annoncé dans la stratégie d'éducation pour tous de 2007 n'est remarquée. Il semble que ce projet soit tombé aux oubliettes. En plus, d'autres problèmes relatifs à la pratique de la supervision pédagogique sont dénotés dans les écoles du département.

1.3 Les difficultés liées à la pratique de la supervision pédagogique

Les quelques recherches réalisées en Haïti sur ce thème indiquent très clairement que la supervision pédagogique fait face à des problèmes de divers ordres qui entravent son implémentation.

Alexis fait état d'un ensemble de besoins qui devraient être comblés pour pouvoir améliorer l'enseignement-apprentissage [5]. Les participants à sa recherche «*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*[6] ».

Azarre, pour sa part, mentionne, entre autres, des difficultés d'ordre matériel, des difficultés liées aux ressources humaines, à la charge de travail, à la géographie, aux conditions de travail, à l'influence politique, etc [6].

Naissance présente, lui-même, la supervision pédagogique comme une activité négligée. En plus des difficultés liées au milieu du travail et des matériels non disponibles dans les écoles, la plupart des participants à sa recherche se plaignent de l'absence d'accompagnement et de suivi pédagogiques [7].

Delaubier et Roques énumèrent un ensemble d'irrégularités constatées dans la pratique de la supervision pédagogique en Haïti. Ils signalent que *« les inspecteurs sont peu présents dans les écoles. (…)*[7] *»*. Ils soulèvent aussi *« la difficulté des déplacements (éloignement et éparpillement des écoles, absence de véhicule personnel, coût du transport)*[8] *»*. Comme conséquence, *« beaucoup d'écoles restent pendant plusieurs années sans être inspectées, ni même visitées rapidement*[9] *»*. Autant de problèmes auxquels il convient d'ajouter le faible taux de réussite des élèves aux examens officiels de neuvième année fondamentale.

1.4 Le faible taux de réussite des élèves aux examens officiels

En considérant quelques résultats des examens officiels de neuvième année fondamentale au cours de la dernière décennie, nous avons déduit que les progrès peinent à être visibles dans le département, malgré le fait que la supervision soit prônée, avec pour mission d'améliorer l'enseignement-apprentissage. À plusieurs reprises, le département du Sud s'est classé dernier ou avant-dernier aux examens de neuvième année fondamentale. Si la supervision pédagogique n'est pas la seule responsable de l'échec des élèves, n'est-on pas quand même en droit de remettre son rôle en cause ?

Compte tenu des irrégularités constatées, le présent article explore la question suivante : Les pratiques de supervision pédagogique permettent-elles ou ne permettent-elles pas d'améliorer le processus enseignement - apprentissage et la réussite scolaire des élèves du troisième cycle des écoles fondamentales du département du Sud ? Cette question de recherche se révèle pertinente en ce sens qu'elle donne l'occasion de faire une mise au point sur les progrès réalisés dans le domaine de la supervision pédagogique jusqu'ici, et aussi d'envisager de nouvelles pistes vers une meilleure orientation de ce champ pour améliorer le processus enseignement-apprentissage.

2. CONTEXTE THÉORIQUE

Le contexte théorique nous permet de cadrer notre étude et de nous positionner par rapport aux connaissances dans le domaine. Il présente quelques grands modèles de supervision pédagogique répertoriés dans la littérature.

3. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2016). *Diagnostic du dispositif de supervision de l'enseignement fondamental en Haïti*, Port-au-Prince, p.3.
4. Doré, G. (2010). *Politique de formation professionnelle et d'emploi en Haïti : le cas du secteur du tourisme (1980-2010)*. (Thèse de doctorat), p.155. Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr
5. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle 2007). *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous*, p.99-100. Repéré à https://planipolis.iiep.unesco.org
6. Alexis, P. (2012). *Perceptions et pratiques de la supervision pédagogique au niveau primaire (premier et deuxième cycles fondamental) en Haïti*. p.59, (Mémoire de maîtrise). Repéré à https://www.collectionscanada.gc.ca
7. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2016). *Diagnostic du dispositif de supervision de l'enseignement fondamental en Haïti*, p.2.
8. Idem, p.3.
9. Ibidem, p.18.

2.1 Les modèles de supervision pédagogique

Depuis que la supervision pédagogique a commencé à s'installer dans les écoles, plusieurs modèles ont vu le jour. Pour Feyereisen par exemple, il existe trois modèles. Pour Bouchamma, il en existe sept. Gbongué, pour sa part, parle d'un modèle émergent.

2.1.1 Les modèles de Feyereisen

Les trois modèles de Feyereisen citée dans Boucher [8] sont : le modèle bureaucratique, le modèle des relations humaines et le modèle systémique. Selon le modèle bureaucratique, l'introduction de l'innovation et du changement doit se faire par les autorités. Pour le modèle des relations humaines, au contraire, l'introduction de l'innovation et du changement devrait être enclenchée par le personnel enseignant. 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 changement.

2.1.2 Les modèles de Bouchamma

Bouchamma présente sept modèles [9].

a) Dans le modèle de **supervision pédagogique classique**, le superviseur se présente comme un expert qui dicte au supervisé des consignes relatives aux techniques d'enseignement que ce dernier devra suivre à la lettre. Il s'agit d'un modèle directif.

b) Le **modèle clinique** est moins directif que le modèle classique en ce sens que le superviseur se contente seulement de jouer auprès du supervisé le rôle d'accompagnateur.

c) Le **modèle de l'auto-supervision**, souhaite développer un niveau d'autonomie chez l'enseignant. Il a pour objectifs d'améliorer la pratique éducative de l'enseignant, de mesurer l'écart entre ce qu'il fait et ce qu'il devrait faire, d'identifier ses forces et ses faiblesses, etc.

d) Le **modèle de supervision pédagogique différenciée basé sur une approche inductive** prône l'idée que l'on ne devrait pas soumettre tous les enseignants à la même supervision, car ils ont des niveaux personnel et professionnel et aussi des besoins différents.

e) Selon le **modèle de supervision par les pairs**, les enseignants devraient travailler ensemble et développer des stratégies leur permettant de se former en groupe.

f) Le **modèle de l'**évaluation **par les** élèves subit l'influence de plusieurs facteurs, notamment «*de facteurs liés aux étudiants […], au cours (taille du groupe, caractère optionnel ou obligatoire), au professeur (…) etc.*[10]».

g) La **supervision par la recherche-action** «*vise l'amélioration des compétences des enseignants à coopérer avec le supérieur*[11]».

2.1.3 Le modèle émergent de Gbongué

Le modèle émergent de Gbongué, conçu pour la supervision des écoles secondaires techniques et professionnelles de la Côte d'Ivoire, est un modèle à trois dimensions et six phases. La première dimension, qui est la *planification,* 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 [10]. Quel que soit le modèle priorisé, les activités de terrain comportent généralement plusieurs étapes.

Cette délimitation théorique réalisée sur les différents modèles de supervision pédagogique nous a permis de déduire que chaque modèle présente des forces mais aussi des faiblesses.

En dépit du fait qu'ils ne soient pas exempts de faiblesses, 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 pris en compte dans la mise en œuvre d'un programme de supervision pédagogique.

Compte tenu de ces considérations, nous optons pour un modèle de supervision qui pourrait s'appeler «supervision pédagogique éclectique», lequel serait une combinaison des trois modèles spécifiques suscités, à laquelle s'ajouterait tout ce qui, dans les autres modèles, correspond à la réalité du terrain.

3. CADRE CONCEPTUEL

Cette étude prend appui sur les quatre grands thèmes suivants : 1) Perceptions et pratiques de supervision pédagogique; 2) Impact; 3) Processus enseignement-apprentissage; 4) Réussite scolaire des élèves.

Il existe, en effet, un lien étroit entre ces quatre grands thèmes de l'étude. 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.

Compte tenu de ce qui précède et du fait que l'étude cherche à déterminer si les pratiques de supervision pédagogique permettent ou ne permettent pas d'améliorer le processus enseignement - apprentissage et la réussite scolaire des élèves du troisième cycle des écoles fondamentales du département du Sud, nous visons les objectifs suivants :

i) Identifier des pratiques relatives à l'exercice de la supervision pédagogique dans le département du Sud et brosser un portrait de la situation ;

ii) Décrire des pratiques de supervision pédagogique dans les écoles du département du Sud et en dégager des constats ;

iii) Déterminer des liens probables entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves ;

10. Bernard (1991), cité dans [9], p.4.
11. Lavoie *et al.*(1996), cité dans[9], p.4.

4. MÉTHODOLOGIE

S'agissant d'une étude exploratoire, empirique, nous avons privilégié l'approche qualitative à relent phénoménologique. L'idée consiste à chercher à *« comprendre [le] phénomène, à en saisir l'essence du point de vue des personnes qui en font ou en ont fait l'expérience*[12] *»*.

4.1 Sujets

Pour conduire cette étude, 25 participants ont été choisis de manière raisonnée. Il s'agit de 5 inspecteurs de zone, de 5 conseillers pédagogiques, de 5 directeurs d'établissements scolaires et de 10 enseignants. Ils ont accepté de plein gré de prendre part à la recherche quand ils ont été sollicités. Mis à part deux participants (une enseignante et un directeur) qui exercent depuis moins de 5 ans, les autres accumulent une charge d'expérience allant de 6 à plus de 20 ans.

Pour les superviseurs (inspecteurs et conseillers pédagogiques), on dénombre six hommes et quatre femmes âgés de quarante ans et plus. Trois d'entre eux ont un diplôme de maîtrise et cinq ont un diplôme de licence. Parmi ces cinq, il y en a un qui est à la maîtrise. Pour les deux autres, l'un détient un diplôme d'école normale élémentaire et l'autre a bouclé le baccalauréat deuxième partie et poursuit dans un programme de licence en éducation.

Les cinq directeurs sont des hommes âgés de 40 ans et plus. Deux possèdent un diplôme de maîtrise, deux, un diplôme de licence (dont l'un est à la maîtrise), et l'autre a un baccalauréat deuxième partie et poursuit en licence.

Du côté des enseignants, on dénombre 5 hommes et 5 femmes. À l'exception d'une enseignante qui est âgée de moins de 30 ans, les autres se situent dans la fourchette de 30 à 59 ans. Ils sont six à détenir un diplôme de licence et deux possèdent un diplôme de l'École Normale d'Instituteurs (ÉNI). Les deux autres ont bouclé leur baccalauréat deuxième partie et poursuivent en licence.

4.2 Instrument

Pour conduire la recherche, trois canevas d'entretiens ont été élaborés : un pour les superviseurs, un pour les directeurs d'établissements et l'autre pour les enseignants. L'entrevue semi-structurée a été priorisée pour la collecte des données.

4.3 Considérations éthiques et déroulement

Avant d'aller sur le terrain, une rencontre de planification a eu lieu avec les personnes sélectionnées. Une lettre leur a été adressée pour solliciter leur participation à la recherche. Un formulaire de consentement leur a également été administré dans lequel il était clairement stipulé que leur participation à la recherche était tout à fait volontaire, sans contrainte, et qu'ils pourraient à tout moment se désolidariser au cas où ils n'auraient plus envie de continuer. De même, garantie leur a été donnée que les informations qu'ils fourniraient resteraient confidentielles et que les principes de l'anonymat seraient respectés.

Cette entente une fois trouvée, une deuxième rencontre a été organisée pour conduire les entrevues aux jours et heures prévus. Les entrevues ont été enregistrées sur un magnétophone, avec le consentement des participants et ont duré en moyenne 23 minutes. Pour cacher l'identité des participants, ils ont été désignés par les identifiants alphanumériques suivants : Cp, pour les conseillers pédagogiques ; In, pour les inspecteurs ; Dep, pour les directeurs d'écoles publiques ; Depr, pour les directeurs d'écoles privées ; Eep, pour les enseignants d'écoles publiques ; Eepr, pour les enseignants d'écoles privées, tous suivis d'un nombre qui indique l'ordre dans lequel ils ont été interviewés.

4.4 Techniques d'analyse des données

L'analyse de contenu a été retenue pour analyser les informations recueillies. Cette étape de la recherche prend appui sur la logique de Tesch cité dans Karsenti [11], selon laquelle l'analyse se fait en deux phases : la décontextualisation et la recontextualisation. Elle prend appui également sur l'approche 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 [12]. Les informations recueillies ont été transcrites, et le corpus une fois constitué, le logiciel N'vivo a été utilisé pour analyser les données.

5. RÉSULTATS

Des questions relatives aux aspects pratiques de la supervision pédagogique, aux liens probables entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite ou l'échec scolaire des élèves ont été posées à tous les participants. Les résultats sont présentés par objectifs, et le premier objectif consistait à identifier des pratiques relatives à l'exercice de la supervision pédagogique dans le département du Sud et à brosser un portrait de la situation.

5.1 Présentation des résultats pour le premier objectif

Pour le premier objectif, les deux questions suivantes ont été posées aux 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.*

12. Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal (Canada) : Chenelière Éducation, p.35.

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
Rétroaction 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 Définitions et perceptions de la supervision pédagogique

Comme indiqué au tableau 5.1, près de la moitié des répondants conçoivent 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). Près d'un tiers la présentent comme une démarche d'aide, d'accompagnement. Par exemple, pour l'inspecteur 8, *« La supervision pédagogique, c'est une sorte d'accompagnement, […] une aide donnée aux enseignants »* (In8). Près d'un quart des répondants la voient comme une bonne pratique, mais la considèrent comme une activité négligée par les superviseurs. D'autres, en quantité moindre, la perçoivent tantôt comme un travail d'équipe, tantôt comme un travail échéant quasi-totalement aux directeurs d'établissements. Quoiqu'il en soit, on la présente comme un outil d'évaluation, un ensemble de stratégies dont la responsabilité incombe aux autorités. *« 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 »* (In3).

5.1.2 Déroulement de la supervision pédagogique

Pour l'aspect déroulement, près des trois-quarts des participants déclarent que des séances d'observations en salle de classe sont habituellement organisées et qu'ensuite des rétroactions sont données aux enseignants. Une enseignante, par exemple, avance : *« À la suite des observations, il s'entretient avec moi sur les points forts et les points faibles »* (Eepr5). Une autre 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). Moins de la moitié, toutefois, admettent consacrer du temps à la planification de ces activités avec les supervisés. Certaines séances d'observation se réalisent donc sans que les enseignants aient été avertis à l'avance, comme en témoigne une enseignante : *« […] ils peuvent venir à n'importe quelle heure, pour suivre pendant que vous travaillez »* (Eep21). Une minorité de participants mentionnent la question de la prise de notes au cours des activités de supervision et aussi la question relative à la durée de ces activités, qu'ils estiment d'ailleurs en deçà de ce qui devrait être considéré. Seulement deux répondants évoquent l'aspect relatif aux suivis réalisés après les supervisions pédagogiques.

5.2 Présentation des résultats pour le deuxième objectif

Pour le deuxième objectif, qui consiste à décrire des pratiques de supervision pédagogique dans les écoles du département du Sud et à en dégager des constats, les questions suivantes ont été posées aux participants :

i) *Pensez-vous que l'activité de supervision pédagogique telle qu'elle 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 ?*

Tableau 5.2 Description des pratiques de supervision pédagogique

	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 probable 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 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 Probabilité d'impact de la supervision pédagogique sur l'enseignement-apprentissage

Le tableau 5.2 présente un aperçu de la façon dont les participants décrivent les activités de supervision pédagogique au niveau du département. Plus des trois-quarts des répondants croient que la supervision pédagogique peut influencer le processus enseignement-apprentissage. La conseillère pédagogique 1, par exemple, pense que *« 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). Près de la moitié estiment qu'elle pourrait avoir un impact positif, en ce sens qu'elle pourrait contribuer à l'amélioration du processus, si toutefois elle était réalisée comme elle le devrait : *« Si le travail était fait, ça pourrait améliorer la situation. […] vous voyez, le travail n'est pas fait »* (Depr11). Elle peut aussi contribuer au développement professionnel des enseignants, tel que le conçoivent plus du tiers des répondants. L'un d'entre eux mentionne qu'elle peut favoriser un meilleur apprentissage du côté des élèves, et deux autres pensent qu'elle peut garantir leur réussite scolaire.

5.2.2 Aspects négatifs de la supervision pédagogique

La plupart des participants estiment que plusieurs aspects négatifs entravent la bonne marche de la supervision pédagogique. Plus des deux tiers admettent que la supervision pédagogique est pratiquement quasi-inexistante dans les écoles du département et spécialement au troisième cycle. L'enseignant 18, par exemple, qui enseigne au troisième cycle depuis près de cinq ans, affirme n'avoir jamais reçu la visite d'un superviseur : *« Eh bien, je n'ai pas encore, euh, une supervision pendant que j'enseigne au niveau du troisième cycle »* (Eep18). Près de la moitié soulignent le fait que les écoles ne sont pas visitées. Près du tiers expliquent qu'aucun suivi n'est fait après les séances de supervision. Quatre d'entre eux parlent d'absence de formation continue pour les acteurs concernés par la supervision pédagogique, quatre autres avouent que les conditions pour l'exercice de ces activités ne sont pas réunies et quatre autres encore estiment que la façon dont la supervision pédagogique est pratiquée au niveau du département ne laisse augurer aucune possibilité d'impact positif sur le processus enseignement-apprentissage. La répondante 5 déclare, sans ambages : *« 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 »* (Eepr5).

5.3 Présentation des résultats pour le troisième objectif

Le troisième objectif consistait à déterminer des liens probables entre les pratiques de supervision pédagogique et la réussite scolaire des élèves. Les questions suivantes 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 dans les écoles serait-elle en partie responsable, selon vous, de ces résultats ? Expliquez.*

Tableau 5.3 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

Comme on peut le constater au tableau 5.3, tous les participants admettent qu'il y a des liens entre la supervision pédagogique et la réussite ou l'échec scolaire des élèves. *« 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). Selon eux, si la supervision pédagogique est bien structurée, elle conduira, à coup sûr, à de bons résultats, car elle peut permettre aux enseignants de mieux enseigner, ce qui peut entraîner un meilleur apprentissage du côté des élèves. La répondante 16 partage le point de vue du répondant 2, mais croit qu'il y a une certaine négligence dans la manière dont la supervision pédagogique est organisée au niveau du département.

> 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).

Ils sont d'avis que la supervision pédagogique est en partie responsable de l'échec que connaissent les élèves aux examens officiels de neuvième année. Ils croient, cependant, que d'autres facteurs peuvent être pris en considération également. À côté du fait que pour certains participants, la supervision pédagogique ne constitue pas une priorité pour les responsables départementaux et nationaux, près d'un quart des répondants agitent la question de la rigueur qui existe dans l'organisation des examens au niveau du département par rapport à d'autres départements. La déclaration du répondant 25 en est un exemple.

> 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 [département] qui ont réussi, (…). J'en ai fait l'expérience et j'ai des preuves pour expliquer ce que je viens de vous dire là. (In25).

D'autres participants, dans une dimension moindre, soulèvent la question des absences répétées et le manque de qualification de certains enseignants, les programmes non couverts, le suivi non systématique, la sous-alimentation, la distance des élèves par rapport aux écoles fréquentées, l'absence de formation continue pour les enseignants, etc., comme d'autres causes à la base de l'échec scolaire des élèves. Dans l'ensemble, ils croient que, si, à un certain niveau, la supervision pédagogique est susceptible de conduire à l'amélioration du processus enseignement-apprentissage, elle ne peut être considérée comme l'unique corollaire de la réussite des élèves. Elle ne peut être non plus considérée comme le seul facteur responsable de leur échec.

6. DISCUSSION

Quatre faits marquants ont attiré notre attention à partir de l'analyse des données recueillies des entretiens réalisés avec les participants.

Mentionnons, tout d'abord, les pratiques inadéquates des activités de supervision pédagogique au niveau du département. Selon les dires des participants, plusieurs facteurs empêchent le bon fonctionnement des activités de supervision. Ils citent, entre autres, les visites qui se réalisent de manière irrégulière, l'absence de suivi, l'absence de formation continue, le manque de matériel, l'irresponsabilité des autorités éducatives, etc. En somme, pour eux, les conditions ne sont pas réunies pour assurer la bonne marche de la supervision pédagogique.

Le deuxième fait qu'il convient de relever est la quasi-inexistence de la supervision pédagogique, spécialement au troisième cycle fondamental. Les discours des participants indiquent clairement que le peu d'efforts réalisés en supervision pédagogique se concentrent aux deux premiers cycles. Le troisième cycle est pratiquement négligé. Malgré les changements prônés par la réforme Bernard

(1979), le troisième cycle est encore dans une phase de transition, pour répéter les propos de certains participants. Les quelques rares visites effectuées à ce cycle se bornent à la supervision administrative. Certains conseillers pédagogiques admettent que mis à part le français, ils ne sont pas en mesure de superviser les enseignants des autres disciplines.

En troisième lieu, les participants ont relevé plusieurs causes qui, selon eux, seraient à la base des mauvais résultats des élèves aux examens de neuvième année fondamentale. Si, selon plusieurs d'entre eux, la manière dont la supervision pédagogique est pratiquée dans le département serait en partie responsable, il faut penser aussi à d'autres causes non négligeables. Pour certains, par exemple, la rigueur avec laquelle les examens sont organisés dans le département du Sud, par rapport à la façon dont cela se fait dans d'autres départements, représente une cause des échecs constatés dans le Sud. Ils évoquent également les absences répétées et le manque de qualification de certains enseignants, les programmes non couverts, les suivis non systématiques, etc.

Le dernier point qui a attiré notre attention, est que les participants à notre étude ont foi en la supervision pédagogique comme une activité pouvant aider à améliorer l'enseignement-apprentissage. Ils la voient comme quelque chose de positif.

D'un autre côté, l'examen des unités de sens nous a permis de relever des points de similitude entre notre étude et des recherches antérieures. Nous avons, en effet, remarqué qu'un grand nombre de participants à notre recherche perçoivent la supervision pédagogique comme un élément important pour l'enseignement-apprentissage, à la manière de Bouchamma *et al*. [13]. Ils présentent aussi la supervision pédagogique comme une démarche d'aide, d'accompagnement, comme la conçoivent Prud'Homme et Leclerc, cités dans April [14]. La plupart des difficultés ciblées par les participants se retrouvent également dans les recherches d'Alexis [5], d'Azarre [6], de Naissance [7], de Delaubier et Roques [15], de Gbongué [16] et d'April et Bouchamma [17], etc. Comme Gbongué [16], Bouchamma [9], Tardif citée dans [13] et April et Bouchamma [17], ils croient presque tous que la supervision pédagogique peut avoir un impact positif sur le processus enseignement-apprentissage si elle est bien structurée.

Il nous arrive, cependant, de dénoter également quelques points de divergence avec des recherches antérieures. Selon Gbongué, puisque la supervision était réalisée dans un environnement quasi-autoritaire, parfois démoralisant et même frustrant [16], elle était considérée comme une activité punitive selon Krickovich cité dans Gbongué [16], menaçante selon Cogan cité dans Acheson *et al*., [18]. Les enseignants se montraient alors méfiants face aux superviseurs et ils affichaient une certaine résistance [13]. À la lumière des réponses des participants, on peut avancer, sans ambages, que cette tendance a évolué de nos jours. En effet, les supervisés qui ont participé à notre recherche ne conçoivent plus la supervision pédagogique comme une menace et acceptent de s'y impliquer sans résistance. Ils la voient simplement comme une activité d'accompagnement. Ce progrès est dû, toutefois, aux meilleurs comportements affichés par les superviseurs au cours de leurs interactions avec les supervisés.

Un autre point de divergence que nous avons relevé est le fait que les superviseurs semblent n'accorder de l'importance qu'à l'étape observation en classe. Parfois, ils se présentent sans avoir planifié avec les supervisés. Après l'étape d'observation qui n'est d'ailleurs pas longue, ils ne consacrent que quelques minutes à interagir avec les supervisés. On se demande quelle analyse on peut vraiment faire pendant ce laps de temps. Pour ce qui est des visites, ils sont tous d'accord sur le fait qu'elles sont insuffisantes, car certains établissements scolaires peuvent passer une année et même plus sans recevoir la visite d'un superviseur.

7. CONCLUSION

Dans le cadre de cet article, nous avons voulu explorer la réalité des pratiques de supervision pédagogique dans le département du Sud et aussi déterminer des liens probables entre ces activités et la réussite scolaire des élèves. Une recherche documentaire a été réalisée, laquelle nous a permis de noter l'insuffisance des activités de supervision pédagogique, l'absence d'un document-cadre en supervision pédagogique, des difficultés de divers ordres et le faible taux de réussite des élèves aux examens de neuvième année fondamentale. Ces éléments de problématique nous ont conduit à la question principale suivante : Les pratiques de supervision pédagogique permettent-elles ou ne permettent-elles pas d'améliorer le processus enseignement - apprentissage et la réussite scolaire des élèves du troisième cycle des écoles fondamentales du département du Sud ? L'approche qualitative phénoménologique a été mise de l'avant pour les activités de terrain, afin de pouvoir comprendre le phénomène à partir des expériences des participants. Pour ce faire, trois canevas d'entretiens semi-directifs ont été élaborés. Les discours des participants ont été enregistrés, transcrits, puis analysés à partir du logiciel N'vivo.

Les résultats indiquent que les activités de supervision pédagogique sont inadéquates, pratiquement nulles au troisième cycle des écoles du département du Sud. Le peu d'efforts réalisés sont concentrés aux deux premiers cycles. Les visites sont irrégulières et ne durent que quelques minutes. Certaines supervisions sont réalisées sans planification et dans la majeure partie des cas, aucun suivi n'est assuré. Aucun programme de formation continue n'est envisagé pour les acteurs. Les ressources humaines et matérielles font défaut. Du point de vue des participants, les conditions ne sont pas réunies pour assurer une mise en œuvre équilibrée de la supervision pédagogique. Sans faire de la supervision pédagogique la seule responsable de l'échec scolaire des élèves aux examens de neuvième année fondamentale, ils croient qu'elle y contribue en partie, car telle qu'elle est pratiquée dans le département, elle ne saurait conduire vraiment au succès.

Ils ont, toutefois, une très bonne perception de la supervision pédagogique et la considèrent comme un outil important capable d'améliorer le processus enseignement-apprentissage et de garantir la réussite scolaire des élèves quand elle est bien organisée.

La recherche ayant été conduite dans un seul département, et les personnes interviewées étant concentrées dans les grandes villes, nous n'écartons pas la possibilité de certains biais relatifs aux résultats. Une recherche de plus grande envergure, avec un échantillon de plus grande taille, menée à l'échelle de tous les départements du pays et tenant compte également des personnes vivant dans les milieux ruraux permettrait de cerner la question de manière plus globale.

BIBLIOGRAPHIE

1 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

2 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

3 Haïti Libre. (2013, 25 mars). Haïti-Éducation : Formation des enseignants et directeurs d'écoles. *Haïti Libre*. Repéré à https://www.haitilibre.com

4 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

5 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

6 Azarre, W. (2014). *L'accompagnement pédagogique des enseignants du premier et du deuxième cycle de l'école fondamentale en Haïti*, 76-88. (Mémoire de maîtrise). Repéré à https://apprendre.auf.org

7 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*, 95-102. (Mémoire de maîtrise). Repéré à https://corpus.ulaval.ca

8 Boucher, A. (1989). *Programme de supervision pédagogique basé sur l'autosupervision de la pratique éducative* (Mémoire de maîtrise). Repéré à http://depositum.uqat.ca/152/1/adrienboucher.pdf

9 Bouchamma, Y. (2004). *Supervision pédagogique et réformes*. 1-4. Repéré à http://www.inrp.fr

10 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/

11 Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

12 Gaudreau, L. (2011). Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation. Canada : Guérin.

13 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.

14 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

15 Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2016). *Diagnostic du dispositif de supervision de l'enseignement fondamental en Haïti.* Port-au-Prince.

16 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

17 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. doi.org/10.7202/1043026ar

18 Acheson, K. A. et Gall, M. (1993). *La supervision pédagogique*, Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien. Montréal : Les éditions Logiques.

Jean Lucner Timogène, Ph.D. est titulaire d'un doctorat en Sciences de l'éducation (Gestion des systèmes éducatifs) de l'Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH). Il détient également un Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (DESS) en Santé mentale de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et une licence en Droit de l'École de Droit et des Sciences Économiques des Cayes (EDSEC). Il travaille comme Vice-recteur aux Affaires Académiques à l'Université Publique du Sud aux Cayes (UPSAC) et est enseignant-chercheur dans plusieurs universités du département du Sud depuis environ deux décennies. Ses recherches portent sur l'éducation, la supervision pédagogique, la santé mentale et le droit. isteah.jltimogene1@gmail.com