



## De la supervision pédagogique au Sénégal : comment les élèves inspecteurs envisagent-ils leurs missions ?

**Mada Lucienne TENDENG**, *Doctorante en Sciences de l'Éducation à la chaire UNESCO de la faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation de l'UCAD de Dakar.*

**Danty Patrick DIOMPY**, *Doctorant en Sciences de l'Éducation à la chaire UNESCO de la faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation de l'UCAD de Dakar.*

**François VILLEMONTX**, *Maître de conférences en sciences de l'éducation, université de Cergy-Pontoise*

### **RESUME :**

Cet article, qui entre dans le cadre de la recherche SUPERE/RCF, cherche à analyser les représentations des élèves inspecteurs – antérieurement enseignants – sur la supervision pédagogique, particulièrement l'inspection. 12 entretiens semi-structurés ont été conduits auprès de 12 inspecteurs primaires en formation. Ces personnels ont tous été enseignants auparavant et ont été confrontés à la supervision pédagogique lors de leur pratique de classe. Une analyse des entretiens avec le logiciel QSR Nvivo permet de repérer quelques caractéristiques de leur mutation professionnelle et quelques tendances d'une évolution plus profonde des représentations de l'acte d'inspection et du rôle des inspecteurs chez les nouvelles générations de superviseurs.. L'une des premières compétences exigibles à ce maillon important de la supervision pédagogique reste la maîtrise des connaissances, que doivent compléter, selon nos interviewés, des connaissances en management. Un appel est lancé pour que la formation initiale des inspecteurs ne se limite pas aux questions pédagogiques, mais s'ouvre aux disciplines transversales.

**MOTS CLES :** Représentations ; Supervision pédagogique ; Inspecteur ; missions

### **I. INTRODUCTION**

Depuis 2013, le Sénégal a enclenché un processus de réforme de son système éducatif, à travers le nouveau Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence dans les secteurs de l'Éducation et de la Formation (PAQUET-EF). Au niveau spécifique du cycle fondamental, il est promu un pilotage administratif et pédagogique « *d'avantage axé sur une meilleure animation pédagogique des circonscriptions* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2014, p. 3). En effet, le dispositif d'inspection a été revu et les missions des inspecteurs redéfinies par le décret n°2012-1276 relatif à la création des Inspections d'Académie (IA) et des Inspections de l'Éducation et de la Formation (IEF). Ainsi, en dehors de la capitale Dakar qui en compte trois, chaque région du Sénégal dispose de son IA, qui couvre plusieurs IEF situées dans chaque département et qui, à leur tour, couvrent différentes zones pédagogiques appelées districts (République du Sénégal, 2012).

De plus, en raison du renforcement de la décentralisation/déconcentration, de nouveaux services et missions sont délégués aux IA et IEF relatifs : entre autres, à la gestion des ressources humaines et financières, à la formation professionnelle, technique et à l'apprentissage, mais surtout à la gestion

pédagogique et aux évaluations des enseignements/apprentissages. Ce dernier service est celui-là même chargé de « l'animation pédagogique, de l'évaluation de la mise en œuvre du pilotage pédagogique, des innovations et de l'évaluation des apprentissages » (République du Sénégal, 2013). Mais peut-être parce que la supervision renvoie à « des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation (...) pour maintenir et améliorer la réalité » (Legendre, 2005, p. 1207), les missions des inspecteurs et leur efficacité font l'objet de représentations controversées, autant chez les principaux acteurs que du côté des enseignants et directeurs d'écoles. Les enseignants, en particulier, estiment que les inspecteurs les contrôlent davantage qu'il ne les soutiennent (Anderson, 1992 ; Brunelle et *al.*, 1991 ; Glickman, 1981 ; Copeland, 1980 ; Glattorn, 1984 ; Bouchamma, n.d) montrent que les enseignants apprécient diversement l'aide que les inspecteurs sont censés leur apporter, (Bouchamma, n.d).

C'est dans ce contexte que nous nous proposons d'analyser les représentations d'inspecteurs en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année formation en l'année académique 2014-2015 sur leurs missions futures :

- Quelle opinion les élèves inspecteurs se sont-ils forgée des missions de l'inspecteur, au cours de leurs fonctions antérieures ; quelles évolutions, éventuellement, en perçoivent-ils ?
- Quelles failles de la supervision ont-ils vécues, durant leur pratique d'enseignement ?
- Partant de ces failles, quelles améliorations envisagent-ils ? Sur quels critères s'appuient-ils pour définir ce que seraient, pour eux, l'encadrement et le soutien aux enseignants ?

## II. ETAT DE LA QUESTION

Les systèmes éducatifs sont caractérisés par une séparation distincte « entre le noyau technique – l'enseignement et l'apprentissage dans la salle de classe – et la superstructure administrative, qui entoure et protège le noyau » (De Grauwe, 2006, p.19). Ce qui rend nécessaire l'existence d'une instance de « liaison » - l'inspection - entre la superstructure et le noyau. Cette caractérisation des systèmes éducatifs, établie par Grauwe (2006), leur confère les particularités d'une grande organisation avec plusieurs niveaux hiérarchiques de gestion (Boutet et Rousseau, 2002). Dans cette perspective, les cadres supérieurs situés au sommet de la ligne hiérarchique doivent être dotés d'habiletés conceptuelles, de compétences relationnelles et techniques.

Toutefois, Bujold (2002) estime que même si les besoins de compétences en relation humaine demeurent, les besoins d'habiletés conceptuelles cèdent progressivement la place aux compétences techniques au fur et à mesure que l'on descend dans la ligne administrative. Ainsi, la nécessité d'établir un lien cohérent entre la superstructure et le noyau technique est peut-être l'une des raisons pour lesquelles dans le cycle fondamental, les réformes portent, entre autres, sur la supervision pédagogique. En effet, nombreux sont les praticiens et théoriciens de l'éducation qui s'accordent sur le fait que l'application d'un excellent processus de supervision pédagogique contribue fortement à la qualité de l'enseignement (Lavoie, 2011, p. 4). Cela d'autant plus qu'Hersey et Blanchard (1982) considèrent que la personne qui supervise se situe à un proche niveau de commande et est en contact direct avec la réalité du terrain ; en plus de disposer à la fois d'un minimum de compétences conceptuelles et de bonnes compétences relationnelles et techniques.

En réalité, selon UNESCO (1986), l'inspecteur n'est qu'un des quatre types de personnels de supervision et de formation qui existent : il y a aussi le conseiller pédagogique, le chef d'établissement et le professeur d'école normale. Mais celui dont l'action est la plus représentative, parce que servant d'intermédiaire entre la base et l'administration centrale, est l'inspecteur (UNESCO, 1986). D'où l'intérêt de notre étude qui s'intéresse exclusivement à l'inspecteur.

Mais qu'est-ce que la supervision et quelles sont ses fonctions ? Le terme « superviser » désigne étymologiquement l'action d'observer au-dessus. Selon Harris (1998), deux grandes orientations se

dégagent dans la littérature scientifique à propos du terme supervision : les définitions qui mettent l'accent sur le contrôle, la gestion et l'évaluation ; et d'autres qui s'appuient sur le soutien et l'autonomie. De ces différentes acceptions du terme « supervision » résulte, suivant Harris (1998), une controverse dans la pratique de cette activité.

Parallèlement, Boutet et Rousseau (2002) définissent ainsi le superviseur : « Un leader, un motivateur, un planificateur, un formateur (trainer), un conseiller et un renforçateur (reward giver) » (p. 15). Le superviseur, outre ses compétences de pédagogue, est présenté comme un professionnel de la gestion. Pour Leimu (1976), le superviseur doit prendre en charge des fonctions d'évaluation, de communication, de programmation et de canalisation des ressources, de direction et de gestion. Sergiovanni et Starratt (2006), eux, voient dans le travail de l'inspecteur une évaluation des compétences et du rendement des enseignants. Par extension, l'adjectif « pédagogique » qui est souvent associé à « supervision » confère à ce dernier terme une dimension formative Bujold (2002). En effet, le processus de supervision constituant un moment de formation pour le supervisé, est alors considéré comme une activité pédagogique. Par contre, quand c'est la composante contrôle ou évaluation qui est mise en exergue, le qualificatif pédagogique disparaît.

Par ailleurs, analysant l'évolution graduelle des modes de supervision, Anderson (1992) fait remarquer qu'on est passé de la supervision traditionnelle fortement marquée par l'évaluation et le contrôle à une supervision plus clinique qui, selon Acheson et Gall (1993), fait référence à la relation entre un enseignant (en exercice ou stagiaire) et un superviseur. Cette relation enseignant-superviseur ayant pour but d'échanger sur les comportements observés en classe. Girard, Mclean et Morissette (1992) semblent résumer les conceptions de la supervision énumérées ci-dessus, en faisant converger son objet vers le processus d'enseignement ou encore un processus d'aide et de perfectionnement (Lavoie, 2011).

Ainsi, l'inspecteur détient de multiples compétences de registres divers, relevant de la gestion des personnels et de l'évaluation pédagogique de leurs pratiques. Cette évaluation est référée à un ensemble de textes et de normes dont l'inspecteur contrôle respect par les enseignants (De Grauwe (2006).

En tout état de cause, dans le cadre de cette étude, nous retenons que le bon superviseur devra, en plus de ses compétences pédagogiques, faire prévaloir d'autres capacités, de plusieurs ordres..

### **III. METHODOLOGIE**

Pour des questions de saturation théorique (Mucchielli, 1991 ; Kvale, 1999 ; Gauthier, 2010), nous avons choisi d'appliquer la méthode d'échantillonnage probabiliste volontaire ; ce qui nous fait un échantillon de 12 élèves inspecteurs, interrogés à l'appui d'un guide d'entretien (Delory, 2003 ; Quivy et Campenhoudt, 2006), dont les thèmes portent principalement sur les missions de l'inspecteur primaire, la collaboration entre les inspecteurs eux-mêmes et avec les autres acteurs de l'école, les besoins de formation des inspecteurs, leur utilisation des TIC. Les 12 élèves inspecteurs, parmi lesquels on ne compte que 2 femmes, ont à 42% une moyenne d'expérience professionnelle d'instituteurs comprise entre 10 à 15 ans.

Concernant le traitement des données issues de l'enquête, une analyse de contenu thématique (Deschenaux, 2007 ; Gauthier, 2010 ; Gavard-Perret et Helme-Guizon, 2012) faisant émerger le contenu manifeste du corpus a été retenue. Dans la même perspective, nous nous sommes appuyé sur un codage a priori (Deslauriers, 1991 ; Huberman et Miles, 1991, 1994 ; Miles et Huberman, 2003 ; Van der Maren, 1995) pour dégager les unités de sens.

Le logiciel de traitement de données qualitatives QSR NVIVO.10 a été utilisé pour ses capacités à mobiliser différentes techniques d'analyse qualitative (approche inductive/déductive). Le vocabulaire

de base du logiciel est caractérisé par les notions de « source », « encodage » ou encore « nœuds ». Les sources constituent le corpus de l'étude, donc les documents transcrits. L'encodage est le processus de classification du corpus en sujets, thèmes ou cas différents. Les nœuds, quant à eux, sont les contenants de l'encodage : ils permettent de centraliser des ressources connexes en un seul endroit, pour rechercher des idées et des orientations émergentes. Les requêtes NVivo permettent de trouver et d'analyser des mots ou expressions dans les sources et nœuds. Ces requêtes génèrent des « clusters » et des « arbres de mots ou synapsies » remplaçant l'expression dans le contexte du corpus, et des « nuages de mots », qui ressortent des termes spécifiques selon leur occurrence. Le relevé statistique, lui, met en exergue une classification des termes apparus dans le nuage de mots.

#### IV. RESULTATS

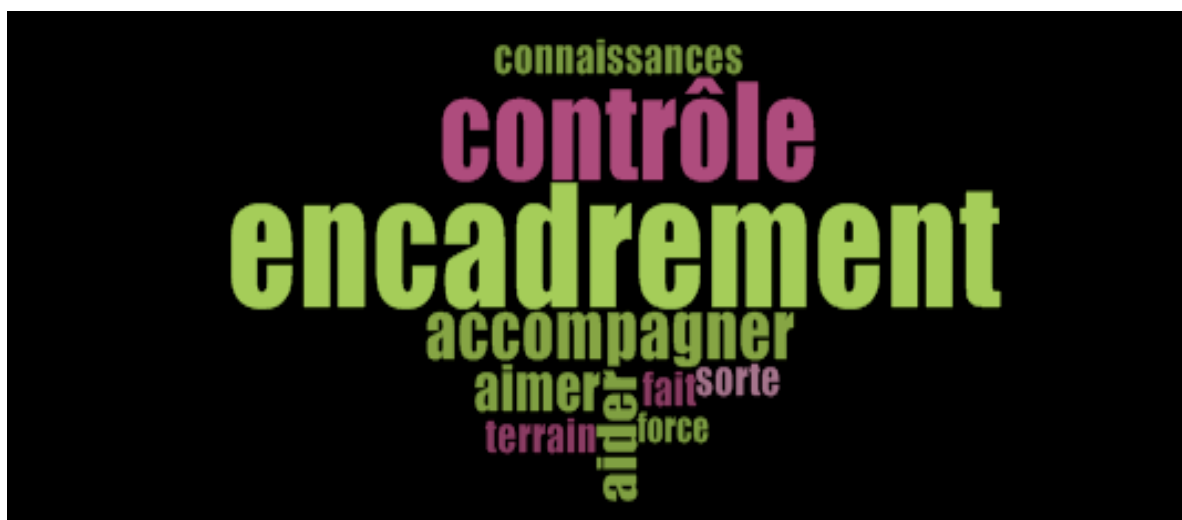
##### 1. Représentations des missions de l'inspecteur et l'évolution du métier

Tableau 1 : Relevé statistique du nœud « Mission de l'inspecteur »

Mots	Nombre	Pourcentage pondéré (%)	Mots similaires
Encadrement	10	15	encadre, encadrements, encadrer
Contrôle	8	11	contrôle, contrôler, pouvoir, superviser
Accompagner	4	6	accompagnement, accompagner
Aider	3	4	aider, collaborateurs
<b>Total %</b>		<b>36%</b>	

Le tableau n°1 ci-dessus renseigne sur les perceptions que les futurs inspecteurs ont de leurs missions. Le terme « encadrement » ainsi que les expressions similaires « encadre, encadrements, encadrer » sont répertoriés à 10 reprises. Ils couvrent un pourcentage pondéré de 14,71%. Concernant cette mission, le sujet 6 avertit que « *maintenant, on parle surtout d'encadrement, les enseignants ont besoin d'encadrement* ». Le terme « encadrement » suivi des expressions « contrôle », « accompagner » et « aider » occupent un total de 36 en pourcentage pondéré du nœud ayant traité le corpus sur les missions que les futurs inspecteurs considèrent être les leurs. Ainsi, plus du tiers du corpus est marqué par ces expressions.

Figure 1 : Nuage de mots généré par le nœud « Missions de l'inspecteur »



Par ailleurs, chez les inspecteurs en formation, l'opinion la mieux partagée est que des évolutions sont en train de s'opérer dans les missions de l'inspecteur, principalement en raison du contexte général de mutation des pratiques professionnelles dans lequel se trouve le système éducatif du Sénégal « *L'évolution du métier suit nécessairement l'évolution des pratiques professionnelles et, surtout, l'évolution également des différentes innovations que nous avons sur le terrain.* » (sujet7).

Des expressions renvoyant à la rupture sont régulièrement notées dans la transcription des entretiens : « *dans ce siècle naissant* » (sujet 3), « *aujourd'hui* » (sujet 9), « *actuellement* » (sujet 11). Ainsi, le sujet 8 soutient que « *les sanctions, les radiations ou bien des décisions un peu arbitraires que les inspecteurs prenaient* » sont aujourd'hui dépassées. L'une des premières qualités recherchées chez l'inspecteur est, selon les élèves inspecteurs, « *la compétence pédagogique ou encore la maîtrise des connaissances* » (sujet 4).

Pour nos enquêtés, ceci est d'autant plus important qu'il y va même de la crédibilité des superviseurs sur le terrain: « *Si tu es incompetent sur le terrain, tu es désavoué par les enseignants. Ils ne nous font pas de cadeau*», nous confie le sujet 1. Certains sont même allés jusqu'à faire de l'expertise de l'inspecteur le principal gage de réussite de sa mission : « *On gouvernera beaucoup plus par les compétences que par la force ou par la terreur* » (sujet 5). L'autre mission que les élèves inspecteurs attribuent à leur futur corps est relative à l'aide et au soutien que les inspecteurs doivent apporter aux enseignants, bref à la coopération entre les deux cibles.

A ce niveau, il semble y avoir une certaine révolution, dans la mesure où toute idée de contrôle semble être écartée. A la place, les futurs inspecteurs se voient « *plus proches des enseignants* », « *amis* » des supervisés : « *ils se fréquentent, ils se parlent, contrairement à ce qui se passait avant* » (sujet 6). Ce qui laisse alors une grande place à l'«encadrement» (voir figure 1).

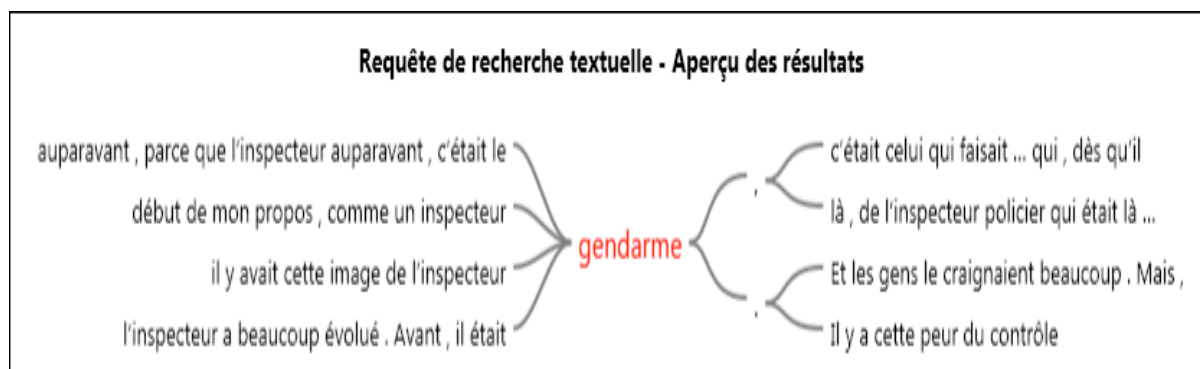
## 2. La figure de l'inspecteur « gendarme » aujourd'hui désuète

De leur pratique antérieure d'enseignement, quelles expériences de l'inspection les élèves inspecteurs retiennent-ils ? Le nuage de mots et la *synapsie* suivants nous en apportent une illustration.

Figure 2 : Nuage de mots du nœud «Failles vécues dans une supervision»



Graphique 1 : Synapsie ou arbre de mots de l'expression « gendarme »



Ainsi, les élèves inspecteurs trouvent défailnants les moments de supervision où l'inspecteur fait le *gendarme*, *contrôle*, *fait peur*, *sanctionne*, etc. La synapsie, qui met en contexte les propos des enquêtés, laisse voir que l'image de l'inspecteur-gendarme est décrite au passé par les élèves inspecteurs (*auparavant, il y avait ; l'inspecteur a beaucoup évolué ;* etc.). Mais malgré cette évolution, l'on se rend compte, à travers le lexique de la synapsie, de la peur qu'inspire l'inspecteur-gendarme, dont la mission principale semblait être le « contrôle ».

### 3. Critères de qualité

Pour avoir vécu la supervision pédagogique lors de leur pratique d'enseignement antérieure, les élèves inspecteurs décrivent, à travers les expressions consignées sur le nuage de mots ci-dessous, ce qu'ils jugent le plus important à observer par l'inspecteur. Ainsi, le terme « programme », apparaissant sous une police plus grande, occupe une place centrale ; confirmant au passage l'opinion d'Anaton de Grauwe (2006) selon laquelle une bonne supervision contrôle le respect des textes officiels. Autour du terme *programme*, d'autres critères présentent les attributs d'une leçon correcte. Apparaissent ainsi les *démarches* pédagogiques, l'*affichage* réglementaire, le *comportement* de l'enseignant ou encore la *gestion* et l'*organisation* du groupe classe.

Figure 3 : Nuage de mots du nœud «Indicateurs et critères d'une leçon correcte »



### 4. Pistes d'amélioration du processus d'encadrement et de supervision

Les inspecteurs émettent quelques suggestions susceptibles de contribuer à une efficacité accrue de l'exercice des missions de supervision pédagogique. Elles concernent : l'accès aux ressources documentaires ; le recours aux TICE ; l'acquisition de « *capacités managériales* » (sujet 4) pour une meilleure gestion de la ressource humaine enseignante ; l'introduction d'un module sur la *Déontologie*. Cet ensemble traduit notamment un intérêt pour les dimensions documentaire, éthique et humaine de la supervision : compétences exigibles à l'inspecteur et développées par Whittier (1978) et Alexis (2012).

A côté de ces propositions liées à la formation initiale des inspecteurs, il y a d'autres relatives au processus même d'encadrement des enseignants sur le terrain. Certains enquêtés estiment que les enseignants doivent cultiver le travail collaboratif, entre pairs, dans le cadre des « *cellules d'animation pédagogique* ». Ainsi, « *Avant de faire appel à l'inspecteur pour l'encadrement, ils peuvent (se retrouver entre pair). (Et) s'ils butent, s'ils sont confrontés à des difficultés, là, ils peuvent faire appel à l'inspecteur.* » (sujet 10). De même, la supervision jouerait mieux sa fonction de formation continue des enseignants ; et les interventions de l'inspecteur seraient des moments forts de résolution de

« problèmes ponctuels » (sujet 10). Enfin, quelques sujets interrogés ont demandé, régulièrement, un renforcement de capacités des enseignants en français et en mathématique.

## V. DISCUSSION

Cette recherche exploratoire s'est intéressée aux représentations d'inspecteurs du primaire en formation de leur futur métier. Ces personnels ont tous une expérience de l'enseignement primaire et ont été eux-mêmes inspectés au cours de leur carrière. Nous revenons dans cette section sur les résultats les plus saillants que nous discuterons en proposant quelques perspectives de recherche.

Tout d'abord, le métier de la supervision pédagogique - particulièrement celui de l'inspection élémentaire et préscolaire, connaît quelques mutations liées principalement à la nature des relations de plus en plus proche entre le superviseur et le supervisé. Selon les personnes interrogées, la mission de l'inspecteur serait de moins en moins reliée à une dimension de contrôle, mais plutôt à celle de l'encadrement. Implicitement, ce terme renvoie à une complexification de la tâche de l'inspecteur, qui supposerait à la fois l'aide pédagogique et morale, mais aussi et surtout professionnelle, qui permettrait à l'enseignant de se construire une professionnalité et de se construire un plan de carrière.

Cette situation, à bien des égards, correspond à celle décrite par Bujold (2002) qui fait également état d'une évolution des conceptions de la supervision « traditionnelle », axée exclusivement sur le contrôle et la sanction » vers une autre supervision appelée « clinique », qui met en exergue une « relation d'aide » entre l'inspecteur qui serait le « mentor » et l'enseignant. Cependant, l'on peut se demander quelles peuvent être les raisons fondamentales de ces transformations dans les conceptions des missions de supervisions : est-ce lié au fait que les sujets interrogés sont encore en formation et, donc, pas encore réellement confrontés aux réalités de la profession ?

De plus, en termes de compétences clés, la recherche va dans le sens des quatre compétences exigibles de l'inspecteur depuis Whittier (1978) : avoir une connaissance approfondie de la profession de la personne supervisée, maîtriser le programme enseigné par le supervisé, prendre pour acquis que les personnes n'apprennent pas toutes au même rythme et que les difficultés d'apprentissage diffèrent d'une personne à l'autre, et enfin préserver un bon climat de confiance dans la relation avec le supervisé (Alexis, 2012). Mais l'originalité de cette recherche réside en ce que les futurs inspecteurs proposent comme éléments de perfectionnement de leur formation l'introduction de disciplines et modules transversaux.

En fin de compte, dans des études ultérieures, il serait intéressant de croiser les représentations et perceptions des élèves inspecteurs à celles des enseignants en activité et à celles des directeurs d'écoles. La triangulation avec d'autres discours d'acteurs et des observations de terrain pourrait permettre de constater l'effectivité des représentations évoquées dans le cadre de cette recherche : sont-elles réelles dans les formes de supervision, ou s'agit-il d'un effet de la formation et des intentions qu'elle prête aux superviseurs ?

Par ailleurs, les profils des personnes interrogées sont assez contrastés. En particulier, certains élèves inspecteurs sont issus de la formation « probatoire », alors que d'autres sont détenteurs d'une formation universitaire poussée, en plus d'un public majoritairement masculin. Peut-on en déduire un effet de genre sur les représentations du rôle du superviseur pédagogique ?

## BIBLIOGRAPHIE

Acheson, K.A. et Gall, M.D. (1993). *La supervision pédagogique: Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Trad. De J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal, Canada: Logiques.

Anderson, D. (1992). *A quantitative analysis of student teacher supervision model: implication for the role of the university supervisor*. Orlando, Floride. ERIC.

- Bouchamma, Y. (n.d). Supervision de l'enseignement et réformes.
- Boutet, M., & Rousseau, N. (2002). Les enjeux de la supervision pédagogique des stages. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique. Vue d'ensemble. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 9-22). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Delory, C. (2003). *Guide pratique de la recherche en sciences humaines*. Namur, Belgique : Erasme.
- Deschenaux, F. (2007). *Guide d'introduction au logiciel QRS NVivo7*. Université Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative.
- Diompy, D. P. (2014). De la mobilité de carrières du personnel enseignant dans le moyen secondaire au Sénégal : perceptions des acteurs. Dakar: CUSE/FASTEF.
- Fortin, N. (1984). Penser les stages. Montréal : Cégep du Vieux-Montréal. Montréal.
- Gavard-Perret, M.L. et Helme-Guizon, A. (2012). Choisir parmi les techniques spécifiques d'analyse qualitatives. Dans M.L. Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon, A.
- Girard, L., McLean, É. & Morissette, D. (1992). Supervision pédagogique et réussite scolaire. Gaétan Morin.
- Grauwe, A. D. (2006). L'Etat et l'inspection scolaire. Thèse de doctorat. Paris: IEP Paris.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1982). *Management of organizational Behavior*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall;
- Huberman, M., et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Jolibert (dir.), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion: Réussir son mémoire ou sa thèse* (p. 275-306). (2e éd.). Paris : Pearson France.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California : Sage.
- Lavoie, F. (2011). La supervision pédagogique dans les cycles d'enseignement primaire et secondaire québécois. Laval: Université de Laval.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin éditeur. 3<sup>e</sup> édition. Montréal.
- Lejeune, C. (2008). Au fil de l'interprétation : L'apport des registres aux logiciels d'analyse qualitative. *Swiss Journal of Sociology*, 34 (3), 593–603.
- LEIMU, K. 1979. Rôle des inspecteurs de l'enseignement dans les décisions relatives à l'éducation. Unesco/ Paris.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2e éd.). Paris, France : De Boeck.
- Ministère de l'Education nationale. (2013). Dispositif de Revitalisation de l'Animation, du Contrôle et de l'Encadrement pédagogiques dans les Ecoles élémentaires. Dakar: Direction de l'Enseignement Élémentaire.
- Ministère de l'Education nationale. (2014). Trousse d'outils prévalidés, destinés au pilotage administratif et pédagogique des structures déconcentrées. Dakar: Direction de l'enseignement élémentaire.
- Mucchielli, A. (1991). Les méthodes qualitatives. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Quivy, R et Campenhoudt, L.V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Dunod.
- République du Sénégal. (2013). Arrêté n°010656 du 08 juillet 2013 relatif à l'organisation et au fonctionnement des IA et IEF. Dakar.
- République du Sénégal. (2012). Décret n°2012-1276 relatif à la création des Inspections d'Académie et des Inspections de l'Education et de la Formation (IEF). Dakar.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2006). Supervision: A Redefinition. McGraw-Hill Higher Education, 8<sup>e</sup> édition. New York.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types and software tools*. New York, NY: The Falmer Press.



UNESCO. (1986). Les personnels de supervision pédagogique: nouvelles fonctions et formation. Paris: UNESCO.

Whittier, D. (1978). How to be an effective supervisor. New York: Amacom, Ama.