

Analyse de l'évolution des rôles de superviseurs pédagogiques de l'activité enseignante, avec le numérique

▲ www.adjectif.net/spip/spip.php



Pour citer cet article :

Massalabi Nouhou Abdoul (2017). Analyse de l'évolution des rôles de superviseurs pédagogiques de l'activité enseignante, avec le numérique. Le cas de la région de Maradi (Niger). *Adjectif.net*. [En ligne] : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article425>

Résumé :

Cette contribution vise à présenter la synthèse de notre recherche de master portant sur l'évolution des rôles de superviseurs pédagogiques du primaire au Niger, dans un contexte de développement du numérique.

Mots clés :

Niger, Technologies mobiles, Tutorat, Supervision Pédagogique



1. Introduction

1.1 Eléments de contexte : état des lieux des besoins en formation des enseignants contractuels

Pendant longtemps, le Niger a été confronté à des problèmes économiques et financiers conduisant l'Etat à réduire de façon drastique le budget de l'Education. L'une des conséquences de cette mesure est la réduction considérable du recrutement des enseignants qualifiés. Mais pour répondre aux engagements internationaux et atteindre les objectifs de l'éducation pour tous en 2015, le Niger a introduit dans son système éducatif un programme de recrutement d'enseignants volontaires en 1999, transformé par la suite en 2003 en programme de contractualisation de l'éducation (Rakia R. et al., 2010). Ces enseignants sans formation initiale et souvent recrutés juste après l'obtention du brevet d'enseignement secondaire s'engagent directement sur le terrain.

L'objectif assigné à la contractualisation est d'augmenter de manière significative le nombre d'enseignants tout en restant dans le budget alloué au secteur éducatif et répondre à la politique de l'éducation de masse dont le credo est que chaque enfant a droit à l'éducation. Certes, le système de contractualisation a permis de scolariser davantage d'enfants comme l'atteste le taux brut de scolarisation de 32,23% en 1998 à 82% en 2013, mais, depuis son adoption dans le système éducatif nigérien, la qualité de l'enseignement ne fait que se dégrader (Rakia *et al.*, 2010).

Pour chercher à résoudre ces problèmes liés à la qualité de l'enseignement des enseignants contractuels sans formation initiale, le Niger a mis en place des structures de formation continue à travers un accompagnement de proximité par les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques et les superviseurs pédagogiques, les cellules d'animations pédagogiques (CAPED) et les formations certificatives au niveau des écoles normales d'instituteurs qui durent 30 à 45 jours (Ismailou, 2007).

Les conclusions tirées par Ismailou (2007) sont que les dispositifs précédemment décrits n'ont pas répondu véritablement aux besoins de formation des enseignants contractuels. Le Niger a donc élaboré un programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) pour la période 2014 – 2024, dont l'objectif est d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement et de la formation. Cette nouvelle politique éducative donne aux organismes nationaux et internationaux, gouvernementaux ou non, disposant d'une certaine expertise à apporter leur concours au système de l'enseignement national dans le cadre d'un partenariat public privé en matière du développement des capacités et des performances des enseignants et des encadreurs. C'est le cas du projet initiative francophone pour la formation à distance des maîtres « IFADEM » au Niger qui fait l'objet de la présente recherche.

1.2 À propos de l'initiative francophone de formation à distance des maîtres (IFADEM)

Le projet IFADEM est une initiative conjointe des institutions de la francophonie que sont l'AUF et l'OIF. Ce projet a deux objectifs principaux : d'une part l'amélioration des compétences professionnelles des enseignants du primaire en particulier pédagogique et dans l'enseignement *du* français et *en* français ; d'autre part, développer l'usage des TIC dans l'éducation et former les enseignants par de nouvelles méthodes pédagogiques.

Un dispositif de formation continue a été conçu pour améliorer la qualité de l'enseignement primaire dans l'espace francophone et particulièrement pour les enseignants de l'école primaire qui sont sur le terrain. Le dispositif est hybride, ce qui signifie qu'il associe une formation présentielle inspirée du système éducatif du pays d'implantation et une formation à distance à partir de l'usage pédagogique des technologies numériques. Il offre aux responsables en charge de formation continue une formation au tutorat à distance afin d'assurer un encadrement de proximité auprès des enseignants qui sont en formation.

Selon Depover (2012), la plupart des dispositifs de formation continue des enseignants sont hybrides. Le dispositif de formation de l'IFADEM est structuré en trois phases alternant présentiel, à distance et accompagnement pédagogique des enseignants sur le terrain (Depover, 2008). Au cours de cette formation, chaque enseignant est suivi par un tuteur référent.

Notre recherche, au cours du master recherche en technologies éducatives (Techédu), a reposé sur les questions suivantes : quels sont les rôles des conseillers pédagogiques de l'enseignement primaire au Niger ? Comment les technologies numériques utilisées dans le dispositif de formation IFADEM apportent-elles un changement dans les rôles des conseillers pédagogiques qui assurent la supervision de l'activité enseignante ?

2. Cadre théorique

2.1 Le concept de supervision pédagogique

La supervision pédagogique fait généralement référence au contrôle, à la vérification, à l'évaluation et à l'inspection (Ethier, 1989). Étymologiquement, le mot « supervision » signifie « regarder au-dessus » (Boutet et Rousseau, 2002). Par pédagogie, Cheruette (2009) désigne les méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi que toutes les qualités requises pour transmettre un savoir. Cela nous amène à définir la supervision pédagogique comme une activité destinée à améliorer le processus de l'enseignement et d'apprentissage.

Selon Legendre (2005), la supervision est un ensemble d'opérations basées sur l'observation, l'analyse et l'interprétation par laquelle est vérifiée la cohérence entre les pratiques et la politique institutionnelle. Elle permet de prendre la décision appropriée pour maintenir et améliorer la qualité de l'enseignement et d'apprentissage dans un système éducatif. La supervision pédagogique s'exerce particulièrement sur les enseignants même si elle s'applique sur d'autres membres du personnel scolaire comme les superviseurs eux-mêmes, les conseillers pédagogiques (Girard, Laurin et Pouliot, 1985).

La supervision pédagogique, même si elle est un acte de formation visant à développer les compétences des enseignants sur le terrain, n'est pas perçue par tous de la même façon. Selon Ethier (1989), pour certains la supervision est assimilée à la gestion de l'exercice de l'autorité et à des relations formelles et hiérarchiques. Pour d'autres, elle est surtout assimilée au contrôle et à l'évaluation des aspects de l'acte d'enseignement, de

l'apprentissage et à des fins administratives, particulièrement à la gestion du personnel. Pour d'autres encore, la supervision est conçue pour apporter une aide à l'enseignant en difficulté et l'intervention du superviseur se fait sur la demande du supervisé. Dans tous les cas de figure, elle est associée au développement des compétences professionnelles des enseignants.

Pour Walte et Young (1999), la supervision pédagogique peut s'exercer selon deux modalités : individuelle et en groupe. Ces deux modalités répondent à des besoins différents même s'ils partagent des fondements communs. Le choix par le superviseur de chacune de ces modalités est fonction des besoins diagnostiqués du supervisé en matière d'accompagnement pédagogique, en fonction du cadre de la pratique, des ressources disponibles et des conditions administratives liées à la supervision.

La supervision individuelle favorise la discussion des situations particulières vécues par le supervisé alors que la supervision de groupe encourage les échanges et la réflexion entre les supervisés. La supervision de groupe n'exclut pas la supervision individuelle. En d'autres termes, ces deux modes de supervision sont complémentaires.

2.2 Le tutorat dans la formation continue

Le tutorat est défini comme un ensemble d'activités d'un enseignant-tuteur ou d'un personnel de formation mis en œuvre pour accompagner les enseignants en activité sur le terrain, c'est un mode de formation en situation professionnelle (Boru, 1996). Dans le dispositif de formation classique, le tutorat se limite à des interventions ponctuelles à l'occasion des séances de formation présentielle des enseignants pour les aider à approfondir leur connaissance du métier de l'enseignement (Depover et al., 2011). Dans un dispositif de formation médiatisé, le tutorat est défini comme un support d'aide et d'accompagnement à distance des enseignants par des moyens de communication et de formation qu'offrent les technologies numériques (Lisowski, 2010).

Boru (1996) distingue trois formes de tutorat. La première forme appelée « tutorat spontané » renvoie aux initiatives et interactions entre enseignants. Les activités de ce type de tutorat sont peu formalisées par le système éducatif et les personnels enseignants qui les exercent ne sont pas forcément désignés tuteurs. La deuxième forme appelée « tutorat institué » se pratique dans un dispositif de formation continue déterminé par le cadre réglementaire de l'institution qui l'organise. Dans ce contexte, les enseignants en formation sont soumis à une réglementation en vigueur qui se traduit par la désignation officielle de tuteurs. La troisième forme appelée « tutorat organisé » se traduit par le renforcement de la structure de formation continue existante dans un dispositif de formation continue.

Dans le contexte de formation continue, le tutorat est organisé selon un certain nombre de règles parmi lesquelles figurent les compétences tutorielles développées par des formations au tutorat. Des moyens supplémentaires sont accordés aux tuteurs, tels que des outils d'information, de communication et des ressources didactiques.

Selon Boru (1996), le rôle essentiel d'un tuteur est celui de guide c'est-à-dire de créer les conditions favorables à l'intégration professionnelle des enseignants en situation de formation, d'accompagner un ou plusieurs tutorés durant le parcours de la formation continue et d'exercer une médiation entre les tutorés mais aussi entre le tutoré et l'institution scolaire.

Le tuteur peut être un inspecteur, un conseiller pédagogique ou un directeur d'école selon le dispositif de formation continue mis en place par le système éducatif du pays concerné. Mais s'agissant d'IFADEM au Niger, ce sont les conseillers pédagogiques qui assurent le tutorat.

3. Cadre méthodologique

3.1 Constitution de l'échantillon

Cette étude porte sur une analyse de l'évolution des rôles des superviseurs pédagogiques de l'enseignement primaire de la région de Maradi (600 km de la capitale, Niamey) impliqués dans le projet pilote d'IFADEM Niger.

Nos répondants proviennent tous de la direction régionale de l'enseignement primaire de la région de Maradi et particulièrement de treize secteurs pédagogiques des zones urbaines et rurales. La population de notre étude est composée de treize conseillers pédagogiques (3 femmes et 10 hommes). Il faut noter que chaque conseiller pédagogique assure le tutorat d'en moyenne vingt enseignants.

3.2 Collecte et méthode d'analyse des données

Dans cette étude, nous avons conduit la passation d'un questionnaire et mené des entretiens semi-directifs individuels auprès du personnel de supervision. Le questionnaire informait les caractéristiques socio-démographiques (âge et sexe) des superviseurs pédagogiques, les activités relevant des missions de superviseur pédagogique « classique » et celles avec le numérique. Les entretiens informaient des thèmes liés à la mission du superviseur pédagogique, au rôle du conseiller pédagogique et aux activités de supervision pédagogique dans le contexte du tutorat. Sur les 13 conseillers pédagogiques, seuls 6 ont répondu favorablement à notre demande de collaboration à cette étude.

La méthode d'analyse que nous avons appliquée à nos données est l'analyse de contenu (Bardin, 2007). Avant de procéder à la transformation du discours oral en texte à l'aide d'une grille d'analyse élaborée dans le cadre de notre mémoire de recherche, chaque nom d'interviewés a été remplacé par un pseudonyme pour garder l'anonymat. Compte tenu du faible effectif des acteurs concernés par cette étude, les données collectées à partir du questionnaire n'ont pas fait l'objet d'une généralisation, leurs apports restent complémentaires à ceux des entretiens.

4. Résultats principaux

4.1 Des conseillers pédagogiques entre accompagnement et prescription

Les résultats de notre étude révèlent trois missions principales déclarées par les 6 superviseurs pédagogiques de l'activité enseignante du primaire avec lesquels on a pu mener les entretiens, à savoir : accompagner, aider et encadrer les enseignants en situation de classe.

Pour les interviewés, les activités de supervision pédagogique des enseignants se matérialisent par des visites de classe, des entretiens individuels ou collectifs, des regroupements trimestriels de plusieurs secteurs pédagogiques en cellules d'animation pédagogique (CAPED) ou des regroupements mensuels de un ou plusieurs établissements d'un même secteur pédagogique ou d'une même localité (MINI-CAPED).

Un conseiller pédagogique que nous appelons Ali (pour garder l'anonymat de nos interviewés), affirme par exemple que « la supervision pédagogique [...], c'est un processus d'aide et de soutien qu'on apporte aux enseignants en situation de classe ». Dina présente son rôle, en utilisant un « nous » de politesse bien que l'entretien ait été individuel, en ces termes : « nous notre rôle c'est d'accompagner les enseignants dans leur pratique quotidienne et comme on a coutume de le dire on n'est pas des gendarmes [...], on est là pour l'accompagner pour qu'il améliore sa prestation ». Ado affirme quant à lui : « on rend visite aux enseignants qui sont à notre charge, on suit leur pratique de classe et on fait des entretiens avec eux pour les aider à améliorer leur prestation en classe ». Dans son témoignage Mato affirme par exemple qu'« il y a des mini - CAPED que nous organisons là-bas dans nos secteurs, on peut regrouper deux à trois écoles ». Quant à Bachir, il dit qu'« il y a des moments où c'est un mode individuel lorsque c'est l'enseignant seul qu'on suit. Il y a des moments où [...] ça peut être l'ensemble des enseignants de l'école ou bien des enseignants d'une localité ou des écoles voisines qui sont regroupés là on fait le suivi mixte ». Dans le contexte de l'observation individuelle de classe, Sani affirme qu'il « rentre en classe avec l'enseignant, il fait ses prestations et ensemble [...], on fait ressortir le bon côté, on fait sortir les insuffisances et ensemble on propose des solutions aux insuffisances constatées ».

Ces différentes réponses montrent que les conseillers pédagogiques utilisent plusieurs modes de supervision pédagogique dans l'exercice de leur fonction, non pas pour évaluer le niveau de compétences des enseignants mais plutôt pour les accompagner dans l'amélioration de leurs prestations en classe. Pour atteindre cet objectif, les conseillers pédagogiques ont tendance à privilégier l'accompagnement pédagogique de proximité au détriment d'une supervision plus administrative.

4.2 Utilisation des outils de technologies numériques par les conseillers pédagogiques

Les contenus des entretiens réalisés auprès des six conseillers pédagogiques nous ont permis d'aborder l'utilisation des technologies numériques par les conseillers pédagogiques pour le perfectionnement de leur connaissance en matière de supervision pédagogique.

Ainsi, selon Ali « les technologies numériques comme l'internet nous aident à améliorer nos connaissances par exemple avec le portable on arrive à consulter sur internet des documents qui vont dans le cadre de notre fonction ». Pour Ado, « les technologies numériques [...] nous les utilisons pour améliorer nos performances. On conseille parfois nos tutorés à consulter l'internet ». En ce qui concerne Bachir, « les technologies numériques [...] nous permettent nous aussi d'améliorer nos connaissances par rapport à ce que nous faisons ». Mato déclare : « [...] nous consultons l'internet pour améliorer notre performance ». Dina affirme que « les technologies numériques sont très utiles pour nous les accompagnateurs et pour les enseignants [...], dès qu'un enseignant prépare une leçon ou bien il est bloqué dans sa classe dès qu'il fait appel à nous on lui donne directement la réponse et il applique ce que nous l'avons dit de faire ».

Par contre Sani nous dit qu'« il y a des gens (enseignants) qui n'ont pas de téléphone, ils font un petit écrit [...], ils donnent à quelqu'un qui vient et on lui répond et il retourne avec le papier ». Ce témoignage montre que l'utilisation des technologies numériques n'est pas généralisée chez les conseillers pédagogiques et cela s'explique par le problème d'accessibilité dont souffrent certaines localités.

Néanmoins, les réponses montrent que ces conseillers pédagogiques ont développé une certaine expertise dans l'utilisation des technologies numériques et font preuve d'une grande modestie. C'est peut-être un changement de perception de la supervision pédagogique qui explique l'usage du « nous » à la place d'un pronom personnel singulier au cours de l'entretien.

4.3 Les expériences des conseillers pédagogiques sur l'accompagnement à distance

Au cours des entretiens, les conseillers pédagogiques nous ont également décrit leurs expériences en matière d'usage des technologies numériques pour assurer un accompagnement pédagogique des enseignants en situation de classe et plus particulièrement avec le téléphone portable.

Mato déclare, par exemple, que « le téléphone portable nous a vraiment été beaucoup utile dans la conduite de nos activités ; avec le téléphone portable, les tutorés ont eu la chance de nous saisir à n'importe quelle période, nous poser n'importe quelles questions et de trouver des réponses dans les plus brefs délais ». Dans ses propos, Bachir nous dit également que « le téléphone, l'utilité d'abord ça nous permet (silence bref), la première des choses que nous avons dit à nos tutorés de nous appeler à tout moment lorsqu'ils seront bloqués dans la lecture des contenus des différents livrets qui sont à leur disposition et aussi dans leur pratique de classe s'il y a un problème qui se pose qu'ils n'arrivent pas à solutionner nous sommes à leur disposition ». Ado explique aussi que « nous utilisons donc le téléphone portable pour informer nos tutorés sur la période de mini-regroupement [...], pour poser des questions à nos tutorés [...], ils ont la possibilité de nous poser des questions à tout moment ». Pour Dina aussi : « dès qu'un enseignant prépare une leçon ou bien il est bloqué dans sa classe [...], il fait appel à nous [...], et si les enseignants ont besoin de nous ils nous appellent par téléphone [...], c'est à travers le téléphone là qu'on arrive à informer tous les tutorés ». Sani dit aussi que : « s'ils ont des problèmes donc ils nous appellent directement et puis on échange. C'est en sens-là qu'ils disent c'est très utile ».

Ces témoignages montrent la place accordée au téléphone par les conseillers pédagogiques pour la supervision pédagogique de l'activité enseignante. Cependant, force est de constater que l'usage du téléphone mobile n'a pas toujours été conduit à des fins pédagogiques : parfois plutôt à des fins administratives [1] et parfois, à défaut de cet artefact mobile, d'autres moyens de formation à distance sont utilisés par les conseillers pédagogiques pour améliorer les compétences des enseignants en situation de classe comme l'a souligné Sani au cours de l'entretien ou encore Ali qui affirme que « on conseille parfois nos tutorés de consulter l'internet mais en dehors de ça on n'a pas fait beaucoup usage avec nos tutorés ».

Les résultats de ces témoignages nous montrent en général que, grâce au téléphone portable, les conseillers pédagogiques apportent leur soutien aux enseignants plus rapidement ou facilement.

5. Discussion et perspectives

Cette étude nous a permis au cours de notre mémoire de recherche d'analyser les rôles des superviseurs pédagogiques avec le numérique au niveau de l'enseignement primaire au Niger et particulièrement dans la région de Maradi. Elle a permis de mettre au jour la conception des interviewés au sujet de la supervision pédagogique : ils définissent ce processus comme celui d'aide et de soutien aux enseignants pour qu'ils puissent améliorer leurs compétences.

Selon les conseillers pédagogiques interviewés, ils assurent en plus d'un accompagnement pédagogique en présentiel basé sur les prescriptions de l'institution scolaire en charge de l'enseignement primaire, un accompagnement à distance à l'aide des technologies mobiles. Ainsi par l'usage des technologies numériques, les superviseurs deviennent également des tuteurs pour les enseignants qui sont en situation d'apprentissage.

Aux regards des témoignages recueillis, il ressort que les technologies numériques s'apparentent à un moyen pour améliorer la qualité de la supervision pédagogique : en effet, les technologies numériques ont permis aux conseillers ayant assurés la supervision d'améliorer leur connaissances et leurs compétences par l'auto-formation dans un contexte, comme le souligne Modibo et all. (2010), où la possibilité d'assister à un séminaire ou atelier de renforcement de capacité ou suivre une formation continue est rare. L'artefact numérique soutient l'activité professionnelle des conseillers pédagogiques comme nous l'avons souligné dans notre mémoire.

En ce qui concerne l'usage du téléphone portable, nous avons constaté dans notre mémoire que les conseillers pédagogiques ont témoigné l'intérêt de cet artefact numérique mobile pour maintenir la communication avec les enseignants et réduire l'isolement de ceux qui sont dans les zones rurales ou reculées.

Par ailleurs, notre recherche a été réalisée au moment où seuls les conseillers pédagogiques ont bénéficié d'une formation en superviseur pédagogique avec le numérique. Une analyse de la formation et l'amélioration des rôles des inspecteurs pédagogiques avec le numérique serait intéressant à développer.

Pour cela, on pourrait approfondir notre travail théorique en explorant davantage les résultats de la recherche SUPERE-RCF [2] disponibles sur [le site dédié](#), avec notamment le rapport final de la recherche (Voulgre, Baron et Villemonteix, 2015), ainsi que l'article concernant le tutorat dans IFADEM de Voulgre et Netto (2016) intitulé : « La radio scolaire : quelles formations pour les maîtres au Burundi et en France ? ».

6. Références bibliographiques et webographies

Bardin L., (2007). L'analyse de contenu. 11ème Edition, Paris, Presses universitaires de France.

Boutet M. et Rousseau N. (2002). Les enjeux de la supervision pédagogique des stages. Les Presses de l'Université du Québec, St-Foy.

Boru J. J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale Contradictions et Difficultés de mise en œuvre. Recherche et Formation N°22, pp. 99 - 114. Consulté à l'adresse : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR022-08.pdf>

Cheruelle M. (2009). *Scénarisation Multimédia de contenus de formation en ligne*. Mémoire de Licence Professionnelle ATC. Consulté à l'adresse : <http://ja.games.free.fr/ludoscience/presse/MemoireprofessionnelSG.pdf>

Depover C. (2008). Quel dispositif pour une formation des maîtres partiellement ou totalement à distance dans les pays du Sud. 2ème Ouvrage de RIFFEF. Page 223 – 234. Consulté à l'adresse : http://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_2.pdf

Depover C. (2012). Approches industrielle et artisanale en formation à distance. Projet Adjectif Consulté à l'adresse : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article110>

Depover C., De Lievre B., Quintin J. J. et Allain J. (2011). Le tutorat en formation à distance. Editions De Boeck Université. Rue des Minimes 39, B – 1000 Bruxelles.

Ethier G. (1989). La gestion de l'excellence en éducation. Sillery Presses de l'université du Québec. Consulté à l'adresse : <http://www.rsv.espacedoc.net/fileadmin/doc/superv-pedag-ethier.pdf>

Girard L., Laurin P. et Pouliot R. A. (1985). Supervision Pédagogique. Fascicules 1 – 2- 6 – 8 Ministère de l'éducation, Direction générales des régions. Montréal.

Ismailou M. K. (2007). *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : Les recrutements sans formation initiale*. Séminaire international : 11 – 15 juin 2007 Niger. Consulté à l'adresse : http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_pays/Niger.pdf

Legendre R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin éditeur, 3ième édition, Montréal, 1554 pages.

Lisowski, M. (2010). L'e-tutorat. Consulté à l'adresse : <http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/AFP220-4357.pdf>

Modibo C., Thierry K. Colette G., et Michel L. (2010). Le processus d'adoption des TIC par des enseignants du secondaire au Niger. Consulté à l'adresse : <http://cudc.uqam.ca/articles/TIC%20-Niger.pdf>

Rakia R., Mamane B. et Moussa L. M. (2010). Contractualisation et qualité de l'enseignement de base au Niger. EDUCI/ROCARE, African Education Development Issues – ROCARE, 2010, pp. 69 – 84. Consulté à l'adresse : <http://www.rocare.org/AEDI2010/9-%20CONTRACTUALISATION%20ET%20QUALITE.pdf>

Voulgre E. et Netto S., (2016). La radio scolaire : quelles formations pour les maîtres au Burundi et en France ?, *Revue STICEF*, Volume 23, 2016, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 14/03/2016, <http://sticef.org>
http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2016/01-voulgre-ensaccapp/sticef_2016_NS_voulgre_01p.html

Voulgre E., Baron G.-L. et Villemonteix F., (2015). *Rapport final de la recherche SUPERE-RCF, version du 7 octobre 2015*. PDF 54p, [En ligne] http://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/rethe_2012_supere-rcf.pdf

Walter C. A. & Young T. M. (1999). *Combining individual and group supervision in educating for the social work profession, the Clinical Supervisor*. Consulté l'adresse : http://www.brantfacs.ca/files/3813/9946/8252/Combining_Individual_and_Group_Supervision_in_Educating_Social_Work_Professionals.pdf

[1] « les téléphones portables sont généralement utilisés pour passer l'information. Généralement quand il y a une information sur une note circulaire sur quelque chose qui concerne l'enseignant, sur une réunion généralement nous les appelons sur portable » (entretien avec Ali).

[2] SUPervision PEdagogique et REssources : Recherche Coopérative Francophone, projet financé par l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM)