

LA COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE (CA) DES MAÎTRES : UNE ALTERNATIVE DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL DANS LE CONTEXTE DE CRISE SÉCURITAIRE AU MALI

Abdramane KONE

Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali

&

Ibrahima TRAORE

Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali

mussotra@yahoo.fr

&

Abdoulaye DIABATE

Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali

Résumé : La présente recherche est une analyse de la place des activités de perfectionnement continu dans l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants du fondamental au CAP de Bozola. Depuis les événements de 2012 (rébellion armée occupant les deux tiers du territoire malien et ayant conduit à un coup d'Etat militaire), la situation sécuritaire au Mali ne cesse de se dégrader. Cette situation d'instabilité a impacté tous les secteurs de développement y compris celui de l'Éducation. Face à cette situation fortement dégradée, l'accompagnement des acteurs de l'école s'imposait comme une nécessité. C'est dans ce cadre que se situe la présente étude qui s'intéresse aux activités de formation continue des enseignants. La méthodologie adoptée a consisté en une revue documentaire et une enquête de terrain. Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent une amélioration des pratiques professionnelles des enseignants qui sont réguliers aux activités de formation continue. Toutefois, cette amélioration peine à se répercuter sur le niveau d'acquisition des élèves. Les défis à relever concernent également l'insuffisance dans la formation initiale, le faible niveau de participation des enseignants aux ateliers de formation et même aux séances de formation de la Communauté d'Apprentissage des maîtres, l'insuffisance dans la formation des Conseillers pédagogiques et dans l'encadrement que devraient mener ceux-ci à l'endroit des maîtres et surtout dans la prise en charge matérielle et financière des activités de formation continue.

Mots clés : formation continue, pratiques professionnelles, communauté d'apprentissage, méthodes d'enseignement/apprentissage.

THE LEARNING COMMUNITY (CA) OF TEACHERS: AN ALTERNATIVE FOR IN-SERVICE TRAINING OF BASIC TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE SECURITY CRISIS IN MALI

Summary : The present research is an analysis of the place of continuous improvement activities in the improvement of the professional practices of the teachers of the fundamental at the CAP of Bozola. Since the events of 2012 (armed rebellion occupying two-thirds of Malian territory and leading to a military coup), the security situation in Mali has continued to deteriorate. This situation of instability has impacted all development sectors, including education. Faced with this highly degraded situation, the support of school stakeholders was a necessity. It is in this context that the present study is located, which focuses on the continuing education activities of teachers. The methodology adopted consisted of a documentary review and a field survey. The results we have achieved show an improvement in the professional practices of teachers who are regular in continuing education activities. However, this improvement struggles to have an impact on the level of student acquisition. The challenges to be met also concern the insufficiency in initial training, the low level of participation of teachers in training workshops and even in the training sessions of the

Learning Community for teachers, the inadequacy in the training of educational advisers and in the supervision that they should provide to teachers and especially in the material and financial support of continuing education activities.

Keywords: continuing education, professional practices, learning community, teaching/learning methods.

1. Problématique

Depuis les événements de 2012 (rébellion armée ayant occupé les deux tiers du territoire malien ayant conduit à un coup d'État militaire), la situation sécuritaire au Mali ne cesse de se dégrader. L'instabilité politique et sécuritaire est désormais persistante. Elle s'est manifestée d'abord au nord, ensuite au centre et au sud, même dans la capitale, qui n'est pas non plus complètement épargnée (Observatoire de la Prospective Humanitaire, 2018). Malgré la signature de deux accords de paix entre les différents protagonistes, à Ouagadougou en juin 2013 et à Alger en juin 2015, prévoyant entre autres le retour des autorités maliennes, des zones entières du pays demeurent sans présence étatique. L'activité des groupes terroristes, des groupes armés indépendantistes ou pro-gouvernementaux s'intensifie et la violence se propage sur toute l'étendue du territoire malien.

Cette situation d'instabilité a impacté tous les secteurs de développement du Mali, y compris celui de l'Éducation. Elle s'est traduite par la fermeture de certaines écoles, le ralentissement, voire l'arrêt des activités de nombreux projets ou programmes d'appui au secteur de l'éducation, l'arrêt ou le ralentissement des activités relatives à la formation des élèves et au renforcement de compétences des enseignants dans la plupart des académies d'enseignement abritant des écoles encore fonctionnelles.

Face à cette situation fortement dégradée, l'accompagnement des acteurs de l'éducation s'imposait comme une nécessité. Cet accompagnement devrait contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation, notamment les activités de formation continue des enseignants, la mise à disposition de matériels pédagogiques, la construction ou la réhabilitation de salles de classe pour l'enseignement de base en général.

Le présent travail se focalise surtout sur ces activités de renforcement de compétences des enseignants pendant cette période de crise sécuritaire et d'instabilité politique.

Différents rapports de l'Unesco (2002, 2008, 2015) sur l'Éducation pour Tous (EPT) ont montré que l'amélioration de la qualité de l'enseignement dépend fortement de la qualité des enseignants et de celle de la formation, aussi bien initiale que continue.

La formation continue des enseignants peut comprendre de deux types. Le premier est la formation universitaire classique visant l'élévation du niveau de scolarisation, et le second concerne des stages et séminaires offerts par les structures scolaires en vue du recyclage ou de la mise à jour ponctuelle ou encore, dans le cadre de l'introduction de nouveaux programmes, l'acquisition de nouvelles connaissances pour ensuite les mettre en pratique.

Le second aspect, qui nous intéresse ici est un processus qui vise à transformer le formé, en apportant un changement dans sa personnalité et une influence sur ses pratiques professionnelles. Concernant les enseignants, elle vise à changer leurs attitudes et leurs façons de faire, en vue d'aboutir à l'amélioration de leurs pratiques professionnelles et à la réussite des élèves (Akouete-Hounsino M., 2012)

La formation continue des enseignants, évoquée dans la politique éducative du Mali depuis les premières années de l'indépendance du pays (réforme de 1962), s'est traduite par la mise en place d'une politique de formation continue des maîtres du fondamental en 2003.

En temps normal, la CA des maîtres permet aux enseignants d'une école fondamentale et à leur Directeur d'une école fondamentale, de programmer et réaliser une dizaine d'activités de développement professionnel à leur propre endroit. Cela se fait à travers l'identification par eux-mêmes de leurs propres besoins de formation, la planification de ces besoins, leur mise en œuvre, le suivi et l'élaboration d'un bilan annuel.

A défaut pour les enseignants de bénéficier de séminaires de formation professionnelles programmés par les instances supérieures de l'éducation, la CA des maîtres semble être une alternative de perfectionnement continu des enseignants en temps de crise, une dynamique d'échange et d'entraide entre les membres d'une équipe école (les enseignants et leur Directeur d'école).

Toutefois, avant les événements de 2012, une évaluation faite du dispositif de formation continue des maîtres de l'enseignement fondamental (MEN, DNEB, 2009) révèle déjà des insuffisances au niveau de : l'organisation, la mise en œuvre et le suivi des activités de Formation Continue des Maîtres (FCM) ; le recrutement, l'accompagnement et le suivi-évaluation des enseignants ; la formation des formateurs ; la prise en charge de la FCM dans le cadre d'une gestion de l'école en mode décentralisé. Il ressort également que la proportion des enseignants formés par rapport aux enseignants en exercice était de 10,1% au niveau national.

Aussi, une évaluation du PRODEC en 2015 indique de profondes insuffisances, aussi bien dans les apprentissages scolaires qu'au niveau de la qualification professionnelle des enseignants.

Il ressort du rapport (2020) sur le réseautage inter-CA de l'Académie de la Rive Gauche de Bamako, une timide implication des CGS, des élus et des communautés environnantes dans la gestion de la CA des maîtres ; une faible adhésion des écoles privées et Médersas ; l'insuffisance de moyens pour le suivi-appui des conseillers pédagogiques.

Ces insuffisances dans la formation continue des enseignants ne résultent-elles pas d'un dysfonctionnement du dispositif de formation continue ?

En s'intéressant à la Formation continue des enseignants, nous voulons chercher à comprendre, d'une part, la fonctionnalité du dispositif de formation continue, et d'autre part, questionner l'apport de la Communauté d'Apprentissage (CA) des maîtres dans la prise en charge de la formation continue des enseignants du fondamental face aux défis de la crise au Mali.

A travers cette étude, nous visons les objectifs suivants :

- Analyser les activités de perfectionnement professionnel des enseignants du fondamental 1 mises en place au CAP de Bozola ;
- Apprécier l'apport de ces activités de perfectionnement professionnel continu dans l'amélioration des pratiques de classe des enseignants du CAP de Bozola.

2. Définition de quelques concepts clés

Cette section est consacrée à la clarification de certains concepts clés en rapport avec le perfectionnement continu des enseignants du fondamental 1 en contexte de gestion de l'école en mode décentralisé.

2.1. Formation continue : Selon Michel Fabre (1992), le mot «formation» remonte au XI^e siècle où il désigne le processus naturel ou culturel par lequel les choses prennent forme, ainsi que les résultats de ce processus. La formation continue, elle, représente, selon le programme cadre de FCM au Mali (2005), « les activités qui permettent à un individu de développer sa connaissance et ses capacités tout au long de sa vie et d'améliorer ses conditions d'existence en complétant, par les moyens pédagogiques appropriés, les données initiales fournies par l'école ou l'enseignement supérieur ».

2.2. Politique de formation continue des maîtres (FCM) au Mali

La Politique de FCM situe la formation continue des maîtres dans l'histoire et l'évolution du Mali. Elle montre en quoi la FCM constitue un défi et un enjeu et comment elle répond aux nouveaux besoins. Elle poursuit essentiellement trois objectifs :

- compléter la formation initiale et répondre à de nouveaux besoins ;
- instaurer des Communautés d'Apprentissage (CA) qui font de l'école « le lieu par excellence » de la formation continue et qui permettront aux enseignants de travailler ensemble et de se perfectionner ;
- améliorer le statut et la qualification professionnelle des enseignants.

2.3. Mouvement descendant : c'est une dynamique qui part des structures supérieures du système éducatif pour atteindre et impliquer les structures inférieures. Il met l'accent sur la capacité des structures centrales à initier des activités de formation continue et à les mettre en œuvre au niveau national, régional et local. (Programme cadre de FCM, 2005, Mali). Les activités du *mouvement descendant* sont consacrées essentiellement aux priorités nationales, comme, par exemple, la pédagogie convergente, le curriculum, l'éducation environnementale, l'éducation à la santé et au VIH/SIDA, l'éducation à la culture de la paix et aux droits humains ou toutes autres innovations pédagogiques introduites dans le système éducatif par les autorités du Ministère.

2.4. Mouvement ascendant : cette dynamique de formation continue est consacrée essentiellement aux priorités nationales, comme, par exemple, la pédagogie convergente, le curriculum, l'éducation environnementale, l'éducation à la santé et au VIH/SIDA, l'éducation à la culture de la paix et aux droits humains ou toutes autres innovations pédagogiques introduites dans le système éducatif par les autorités du Ministère. C'est la caractéristique d'une dynamique issue des structures de base d'un système et qui monte progressivement vers les structures hiérarchiquement plus élevées. Il met l'accent sur la capacité des structures de base à prendre en main de façon autonome leur formation continue. (Programme cadre de FCM, 2005, Mali).

2.5. Communauté d'Apprentissage (CA) des maîtres

La CA des maîtres est une stratégie de formation continue des enseignants. Elle regroupe le Directeur d'une école et ses adjoints dans le but d'une prise en main de leur propre formation continue. Elle est accompagnée par la communauté environnante. Elle est appropriée au contexte de décentralisation et c'est avec elle que les services déconcentrés de l'éducation (AE, CAP, IFM) et autres intervenants locaux dans le domaine de l'éducation (ONG, syndicats...) doivent travailler étroitement afin de mettre en place des stratégies de formation visant l'amélioration du rendement de l'école. (Guide pratique de la CA, 2015, Mali).

La communauté d'apprentissage (CA) des maîtres est une stratégie de *mouvement ascendant*, partant des écoles fondamentales vers les structures intermédiaires et les structures centrales dans la mise en œuvre de la politique de formation continue des maîtres.

2.6. *Pratique professionnelle*

Selon Altet et al. (2012, p. 13), « *les pratiques enseignantes recouvrent d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves. C'est l'accomplissement de l'activité d'enseignement dans une institution, en classe, mais aussi hors de la classe pour la préparation didactique des séances, pour la socialisation de leurs élèves avec des collègues, des acteurs en partenariat, des parents* ».

Nous comprenons ici que la pratique professionnelle des enseignants recouvre l'ensemble des activités menées par l'enseignant en classe et en dehors de la classe, en rapport avec sa profession. La pratique enseignante recouvre aussi les dimensions pédagogique et didactique. Un enseignant se doit de prendre en compte ces deux dimensions dans le processus d'enseignement/apprentissage.

2.7. *Méthodes d'enseignement/apprentissage.*

L'atteinte des finalités de l'action éducative exige l'utilisation de méthodes adaptées à ses fins. On a beau connaître ou être une encyclopédie vivante, quand on ne sait pas comment s'y prendre pour transmettre, on demeurera un médiocre éducateur.

Le concept de méthodes est dérivé du grec « *methodos* » qui signifie la poursuite ou la recherche d'une voie. Selon MIALARET G. (1991), une méthode éducative est « *un ensemble plus ou moins bien structuré, plus ou moins cohérent d'intentions et de réalisations éducatives orientées vers un but explicitement énoncé ou implicitement admis* ». Dans tous les domaines de l'organisation du travail, une méthode s'impose pour une réalisation efficiente des tâches.

3. **Cadre théorique et méthodologique**

L'exploitation des écrits en rapport avec notre thème nous permis d'appuyer notre démarche par des théories en rapport avec la formation continue. Parmi ces théories, nous faisons référence, à la hiérarchie des besoins de Maslow (1954) qui aide à comprendre ce qui motive un adulte (et en l'occurrence un enseignant) à suivre des sessions de formation continue ; la théorie de l'andragogie de Knowles (1979) qui relève les conditions optimales permettant à un programme de formation de produire un rendement de qualité ; la théorie de l'approche réflexive de Holborn (1992) qui incite l'enseignant à favoriser le développement d'une pensée analytique et de l'esprit critique, d'une évaluation de ses propres actes.

Quant à la cueillette des données, elle a concerné 58 enquêtés auprès desquels nous avons utilisé le questionnaire et le guide d'entretien. Le questionnaire a été adressé aux enseignants. Quant au guide d'entretien, il a été utilisé auprès de l'administration de l'école, du Centre d'Animation pédagogique, de l'Académie d'Enseignement et d'élus locaux

Tableau n°1 : Echantillon des écoles retenues

Au niveau du fondamental au Mali, il y a quatre types d'écoles officiellement reconnus, qui sont, les écoles publiques, les écoles privées, les écoles communautaires et les médersas., nos enquêtes ont concerné 7 écoles. Dans le souci de faire représenter chaque type d'école dans notre échantillon, nous avons d'abord vérifié la présence de ces quatre types d'école dans le CAP de Bozola. L'échantillon d'écoles a ensuite été constitué de façon aléatoire en

fonction de la taille de chaque type d'école sur les 41 premiers cycles fondamentaux qui comptent le CAP de Bozola (statistiques AE RG, 2020)

Types d'école	Nom de l'établissement Scolaire	Nombre d'enseignants enquêtés
Publiques (Pu)	République B	5
	Sega Diallo A	6
	Bougouba C	6
Privées (Pr)	Ibrahim B Kaké	6
Communautaire (Ecom)	ECom Niaréla	6
	Madala Kouma	6
Fraco-Arabe (Med)	Franco-Arabe TSF	6
Total	7	41

Source : enquêtes personnelles, enquête de terrain, du 15 janvier au 16 novembre 2019 à Bamako

Ce tableau montre le nombre d'écoles retenues pour le besoin de l'enquête, soit : 3 écoles publiques, 2 écoles privées, 1 école communautaire et 1 Médersa. Dans les 7 écoles retenues, nous nous intéressons à l'ensemble du personnel enseignant (le Directeur d'école et ses adjoints)

3.1. Taille de l'échantillon : l'échantillon du présent travail compte au total 58 personnes constituées de 41 enseignants, 15 administrateurs scolaires et 2 élus communaux. Le détail de l'échantillon est présenté dans le tableau qui suit.

Tableau n°2 : Caractéristique de l'échantillon selon le statut

Statut	Enseignants	Administrateurs scolaires					Elus communaux	Total
		Agents DNEN	AE	CP (CAP)	Directeurs d'école	Présidents CGS APE		
Effec.	41	2	2	2	7	2	2	58
%	70,68	3,44	3,44	3,44	12,06	3,44	3,44	~ 100

Source : enquêtes personnelles, enquête de terrain, du 15 janvier au 16 novembre 2019 à Bamako

Ce tableau nous indique que l'échantillon est composé d'administrateurs scolaires, d'enseignants, et d'élus communaux.

4. Présentation des résultats

4.1. Analyse quantitative des données

4.1.1. Quelques caractéristiques des enseignants enquêtés

Tableau n°3 : Répartition des enseignants enquêtés selon le sexe

Sexe	Effectif	%
Féminin	14	34,15
Masculin	27	65,85
Total	41	100

Source : enquêtes personnelles, du 15 janvier au 16 novembre 2019

Ce tableau nous indique que la majorité des enseignants enquêtés (62,6%) sont de sexe masculin. Quant aux enseignantes, elles représentent 37,4% des enquêtés. Selon une étude menée par LOUA S. (2018) sur l'état des lieux de l'éducation des filles et des femmes au

Mali, la faible représentativité des femmes enseignantes peut être liée de façon générale au faible taux d'achèvement (48,8%) des filles inscrites au premier cycle de l'enseignement fondamental au niveau national. D'après un rapport de l'OCDE (2019), il n'y a guère d'éléments à l'appui de la thèse selon laquelle le sexe des enseignants a un impact sur ses pratiques de classe. Toutefois, promouvoir une plus grande parité pourrait avoir des effets positifs sur tous les élèves.

Tableau n°4 : Répartition des enquêtés selon l'âge

Age	Effectif	%
De 21 à 30 ans	3	7,32
De 31 à 40 ans	21	51,22
De 41 à 50 ans	15	36,59
Plus de 50 ans	2	4,88
Total	41	100

Source : enquêtes personnelles, enquête de terrain, du 15 janvier au 16 novembre 2019 à Bamako

Il ressort de ce tableau que 51,22% (majorité des enquêtés) ont un âge compris entre 31 et 40 ans. Il faut aussi noter une diminution progressive du pourcentage des enseignants au-delà de 40 ans, soit 36,59% (âgé de 41 et 50 ans) et seulement 4,88% pour les plus de 50 ans. Ce rajeunissement du personnel enseignant peut être dû aux nombreux départs à la retraite et au renouvellement du corps.

Tableau n°5 : Répartition des enquêtés selon le diplôme d'enseignement

Diplôme d'enseignement	Effectif	%
Diplôme de l'IPEG	4	9,76
Diplôme de l'IFM	17	41,46
Diplôme de la SARPE	10	24,39
Diplôme des Ecom	1	2,44
Autres	9	21,95
Total	41	100

Source : enquêtes personnelles, du 15 janvier au 16 novembre 2019 à Bamako

Nous remarquons ici que la majorité des enseignants enquêtés sont diplômés des écoles de formation telles que l'Institut de Formation des Maîtres (41,46%) et l'Institut Pédagogique d'Enseignement Général (9,76%). Un pourcentage non négligeable (24,39%) détient l'attestation de la Stratégie Alternative de Recrutement du Personnel Enseignant (SARPE)¹. Il s'agit d'enseignants de différents profils (CAP, BT, recalés des IFM ou des écoles supérieures) ayant fait un stage de formation sur une durée limitée (1 mois à 45 jours). Les 22,45% représentant les autres (diplômes non spécifiés) sont des recalés de différents niveaux de formation et même souvent du premier cycle de l'enseignement fondamental. Ils évoluent dans la plupart des cas dans les écoles privées, les écoles communautaires et les medersas.

Tableau n°6 : Fréquence de la participation des enquêtés aux séances de CA

¹ La SARPE est une mesure de recrutement d'enseignants contractuels de différents profils (CAP, BT, recalés des IFM, recalés des Écoles supérieures) à laquelle le Ministère de l'Éducation Nationale a eu recours pour faire face à la pénurie sans précédent d'enseignants, pénurie née de l'application du programme d'ajustement culturel dans les années 80

Participation aux séances de CA	Effectif	%
Très fréquent	7	17,50
Fréquent	21	52,50
Peu fréquent	10	25,00
Très peu fréquent	2	5,00
Total	41	100

Source : enquêtes personnelles, du 15 janvier au 16 novembre 2019 à Bamako

Nous remarquons qu'un peu plus de la moitié des enseignants enquêtés (52,50%) participent aux activités de formation de la Communauté d'Apprentissage des maîtres. Toutefois, un peu plus de 30% y participent peu ou très peu. Cela voudrait dire que tous les enseignants des écoles à CA ne participent pas aux activités d'autoformation collective, organisée par l'école.

Il faut rappeler que la Communauté d'Apprentissage (CA) des maîtres se situe dans le cadre de l'approche ascendant de la FCM. Sa réussite est fonction de la participation de tous les enseignants aux différentes séances ou activités de formation. Nous constatons ici que ce n'est pas le cas. Cela s'explique dans la plupart des cas par le fait que les séances de CA ne sont pas rémunérées. Pour faire face à certaines dépenses, ces enseignants préfèrent assurer des cours à domicile que de participer aux activités de la Communauté d'apprentissage des maîtres.

Tableau n°7 : Nombre de participation des enseignants aux ateliers de FCM dans le cadre du mouvement descendant

Participation aux ateliers de FCM	Effectif	%
Aucun atelier	22	53,66
Moins de 5 ateliers	12	29,27
5 à 10 ateliers	5	12,20
Plus de 10 ateliers	2	4,88
Total	41	100

Source : enquêtes personnelles, du 15 janvier au 16 novembre 2019 à Bamako

Un pourcentage élevé (53,66%) des enquêtés affirment n'avoir participé à aucun atelier de formation. Par ateliers de Formation Continue des Maîtres (FCM), il faut entendre des formations organisées dans le cadre du *mouvement descendant*. L'accent est mis ici sur la capacité des structures centrales à initier des activités de formation continue et à les mettre en œuvre au niveau national, régional et local. La rareté de ces ateliers de formation continue peut s'expliquer par le ralentissement, voire l'arrêt des activités de nombreux projets ou programmes (nationaux ou internationaux) d'appui au secteur de l'éducation, l'arrêt ou le ralentissement des activités de renforcement de compétences des enseignants (formation continue) dans la plupart des Académies d'enseignement abritant des écoles encore fonctionnelles.

Tableau n°8: Répartition des enquêtés selon le nombre de suivis bénéficiés d'un conseiller pédagogique ces trois dernières années

Fréquence du suivi du CP	Effectif	%
Pas de suivi	24	58,54
1 à 2 suivis	4	9,76

3 suivis et plus	13	31,71
Total	41	100

Source : enquêtes personnelles, du 15 janvier au 16 novembre 2019 à Bamako

Ce tableau nous renseigne sur la fréquence du suivi des Conseillers pédagogiques auprès des enseignants. La majorité des enseignants (58,54) déclarent qu'ils n'ont pas bénéficié de visite d'un Conseiller pédagogique. Toutefois, un peu plus de 40 % ont bénéficié au moins d'un suivi durant cette période.

Le suivi mené par le CP également se fait dans le cadre du mouvement descendant. Il se fait auprès des enseignants, individuellement pour apprécier ou évaluer leurs pratiques professionnelles en classe et le suivi dont ils bénéficient de la part du Directeur d'école. Ce manque de suivi pourrait affecter négativement la qualité de l'enseignement/apprentissage.

4.1.2. Effets de la formation continue sur les pratiques professionnelles des enseignants

Tableau n°9 : Appréciation de l'apport de la FCM dans leurs pratiques professionnelles

Appréciation	Effectif	%
Apport passable	3	7,32
Assez bon apport	15	36,59
Bon apport	23	56,10
Total	41	100,00

Source : enquêtes personnelles, du 15 janvier au 16 novembre 2019 à Bamako

La quasi-totalité des enseignants enquêtés reconnaissent l'apport des activités de FCM dans l'amélioration de leurs pratiques professionnelles, notamment, en Didactique des disciplines et en Techniques de pédagogie active. Cependant, ils manifestent un grand besoin de formation en approche curriculaire par compétences, l'évaluation des apprentissages et l'utilisation des langues nationales comme medium ou objet d'enseignement.

4.1.3. Mesures à envisager

Tableau n°10 : Perceptions des enseignants des mesures contribuant à l'amélioration de leurs pratiques de classe à travers le dispositif de FCM

Eléments d'appréciation	Total enquêté	Réponses favorables	%
Renforcer l'implication de la communauté environnante	41	28	68,29
Renforcer l'implication du CGS aux activités de formation continue	41	31	75,06
Renforcer les compétences des Directeurs d'école et des Conseiller pédagogiques	41	38	92,68
Accompagnement régulier des CP à l'endroit des écoles (suivi-appui et animation)	41	41	100
Prolonger la durée des formations	41	41	100
Multiplier les sessions de formation des enseignants et le nombre de participants	41	41	100
Doter les écoles en matériel didactique adéquat			81

Source : enquêtes personnelles, du 15 janvier au 16 novembre 2019 à Bamako

Nous remarquons ici que les trois mesures choisies par la totalité (100%) des enquêtés portent sur : la multiplication des sessions de formation des enseignants et l'augmentation du nombre de participants ; la prolongation de la durée des formations ; l'accompagnement régulier des enseignants (titulaires et stagiaires) à travers le suivi-appui ou l'animation des séances de formation.

D'avantage d'appui du Comité de Gestion Scolaire (CGS) aux activités de formation continue est sollicité par 75,06% des enquêtés et l'implication de la communauté environnante par 68,29%. Le terme "communauté environnante", qui désigne tous les acteurs opérant dans l'environnement de l'école. C'est la composante "externe" de la CA des maîtres et se compose particulièrement des membres suivants : Association des Parents d'Elèves (APE) ; personnes-ressources ; différentes ONG ; conseil de village ou de quartier ; syndicats d'enseignants ; élèves / étudiants ; diverses associations locales ; élus.

4.2. Analyse qualitative des données

4.2.1. Thématiques

4.2.1.1. Thématique 1 : la mise en œuvre des activités de FCM

La mise en œuvre des activités de formation continue demande la participation du Directeur d'école, des enseignants, et si besoins en est, d'agents formateurs (du CAP, de l'AE, du niveau central et de personnes ressources de la communauté environnante). Il est aussi prévu l'intervention du Comité de Gestion Scolaire (CGS) en termes d'appui en matériel pédagogique.

La mise en œuvre des activités de formation continue des enseignants du premier cycle se fait en fonction du chronogramme élaboré. Selon BC, Directeur d'école, « après la validation par le CAP du plan annuel de formation dans la première quinzaine du deuxième mois de la rentrée scolaire, commencent la mise en œuvre des actions de formations prévues ». Cette mise en œuvre exige la participation et l'engagement du Directeur d'école et de tous ses enseignants. Il s'agit là de l'animation proprement dite des séances de FCM par les enseignants eux-mêmes. « Ce sont des moments de formation, d'échanges et de complémentarité et cela leur permet de combler leurs insuffisances afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques », affirme MK, (Conseiller pédagogique).

Pendant la mise en œuvre, les activités de formation sont appuyées par le Comité de Gestion Scolaire (CGS) avec le petits matériel (bics, cahiers craie, règles, compas, etc.) achetés avec le fonds ADARS. Selon B.C., Directeur d'école : « nous allouons un petit fonds de motivation aux enseignants pendant ces formations. Mais actuellement, il y a très peu de financement à cause de la crise »

Le fonds d'Appui Direct à l'Amélioration des Résultats Scolaires (ADARS) et d'autres fonds Provenant de diverses sources (Etat, participation de la communauté, ONG) sont gérés par le CGS. Le CGS est un organe de gestion d'un établissement scolaire mandaté par la collectivité de rattachement à qui il rend compte. Sa mission est d'aider l'école à se développer, en collaboration avec la mairie. Toutefois, la gestion du fonds ADARS fait l'objet de discorde entre les Directeurs d'écoles, les comités de gestion scolaire et les mairies. Tous réclament la paternité du fonds que le gouvernement met à la disposition des écoles pour leurs équipements didactiques. Le Fonds ADARS est une initiative de la Banque mondiale qui octroie un fonds de roulement aux écoles fondamentales des pays pauvres en guise de subvention. Au Mali, l'argent est transféré dans les comptes des collectivités territoriales qui doivent le gérer avec les comités de gestion scolaire. Ce qui n'est pas du goût des Directeurs d'écoles qui sont pourtant membres de droit dans le bureau du CGS.

Pour les Directeurs d'écoles, l'argent destiné aux écoles ne doit pas se retrouver dans les mains d'élus locaux ou présidents des CGS. Pour les mairies et les comités de gestion scolaire, cela un processus normal dans le cadre de la décentralisation de l'école.

Au-delà de la destination des fonds accordés au CGS, il faut rappeler que le texte officiel qui le crée stipule à son article 4 que le CGS a pour attributions : « ... la gestion des ressources de l'école ; l'entretien des infrastructures et équipements scolaire ; la fourniture des biens et services utiles à l'école ; la préparation du bilan financier de l'école... ».

4.2.1.2. Thématique 2 : le suivi de la formation continue des maîtres du premier cycle de l'enseignement fondamental

Le suivi de la formation continue concerne tout le processus des activités cycliques, c'est-à-dire de l'identification des besoins jusqu'à l'élaboration du bilan annuel. Il doit être en principe mené par le DCAP, les Conseillers pédagogiques et les Directeurs d'écoles.

Selon C. T. (**Conseiller pédagogique**), « *le suivi de la formation continue des enseignants est une obligation si l'on veut aider les enseignants à s'améliorer. Nous (CP), il nous est recommandé par les textes de planifier notre suivi par trimestre pour nous permettre de recouvrir les écoles qui relèvent de notre CAP.* ». Le manuel de gestion de FCM prévoit également le suivi du DCAP, de façon à visiter chaque école au moins une fois par an. Cependant, il ressort de nos enquêtes la réticence de certains enseignants au suivi, au motif qu'ils doivent en être informés à l'avance et aussi, la non-régularité des visites des conseillers pédagogiques et du DCAP.

4.2.1.3. Thématique 3 : Impact de la formation continue sur les pratiques professionnelles des enseignants.

Interrogé sur la question, AC, Directeur d'école affirme ce qui suit : « *les activités de FCM ont amélioré mes compétences sur le plan de la gestion de l'école et en didactique des disciplines. Les Directeurs d'écoles ont été formés sur plusieurs thèmes récurrents en FCM tels que la tenue des différents registres, la didactique des disciplines de façon générale, la didactique du Français, la didactique des mathématiques, l'élaboration d'une unité d'apprentissage, l'élaboration et la mise en œuvre d'une séquence d'apprentissage, l'évaluation des apprentissages, les techniques de pédagogie actives, la didactique de la technologie, l'éducation à la paix et à la citoyenneté. A travers le suivi de proximité que je mène, j'ai aussi constaté que les maîtres qui participent régulièrement aux séances de formation que nous organisons entre nous à l'école se sont beaucoup améliorés* »

Ce discours est appuyé par OT, Conseiller pédagogique, qui, dans un premier temps, a mis l'accent sur l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants qui participent aux séances de formation de la CA. Selon lui, cette amélioration est perceptible sur le plan pédagogique, et celui de la collaboration entre les enseignants et même avec les élèves. Dans un second temps, il a déploré le manque d'intérêts de certains enseignants aux activités pouvant contribuer à leur propre perfectionnement professionnel.

Conclusion

Depuis près d'un demi-siècle, les systèmes éducatifs dans plusieurs régions du monde, ont pris conscience de l'importance de la formation continue comme un moyen de guider les enseignants dans leurs pratiques durant toute leur carrière. La formation continue est perçue comme un maillon essentiel et incontournable pour assurer un réel développement professionnel et personnel des enseignants. Elle est aussi un facteur déterminant dans la recherche de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement de façon

générale. A travers notre recherche, nous avons compris que la formation continue est une activité déterminante dans l'amélioration de la pratique professionnelle des enseignants.

Les enquêtés ont souligné l'amélioration des pratiques de classe des enseignants qui participent aux séances de formation, une amélioration perceptible sur le plan pédagogique, dans le cadre de la collaboration entre les enseignants, sur la direction de l'école et même avec les élèves.

Toutefois, l'insuffisance dans la formation initiale, le faible niveau de participation des enseignants aux ateliers de formation et même aux séances de formation de la Communauté d'Apprentissage des maîtres, l'insuffisance dans la formation des Conseillers pédagogiques et dans l'encadrement que devrait mener ceux-ci à l'endroit des maîtres et surtout dans la prise en charge matérielle et financière des activités de formation continue, constituent de véritables défis à relever afin de renforcer l'efficacité du développement professionnel des maîtres du premier cycle de l'enseignement fondamental.

Références bibliographiques

- ALTET, Marguerite (1994). *La formation professionnelle des enseignants : Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris: P.U.F.
- FABRE Michel, (1994), *Penser la Formation*. Presses Universitaires de France. Paris, 288 p
- HOLBORN Patricia (1992). *Devenir enseignant*. Montréal : Éditions Logiques.
- Institut National de la Statistique du Mali (2017), *Enquête modulaire et permanent (EMOP), Rapport d'analyse*, 75 p.
- KNOWLES Malcolm, (1979). *The Modern Practice of Adult Education : From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge.
- loi n° 99 - 046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation
- MASLOW Abraham, (1954). *Motivation and Personality*. in Hanson, M. E. (1997). *Educational administration and organizational behavior* (fourth ed.). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon, 411 pages.
- MEIRIEU Philippe. (2005). *Former des enseignants pour une École démocratique : Pourquoi ? Comment ?* consulté en ligne le 17/10/2022 sur <https://view.officeapps.live.com/>
- MIALARET Gaston., (1991). *Pédagogie générale*, Paris, PUF, 632 pages
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2005), *Programme cadre de la formation des maîtres*, République du Mali, ACDI, Tecsalt Eduplus.
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2000). *Programme Décennal de Développement de l'Éducation au Mali (PRODEC)*, Les Grandes Orientations de la Politique Educative du Mali.
- Ministère de l'Éducation nationale (2011-2012), PASEC, *Qualité de l'enseignement fondamental au Mali : quels enseignements ?*, Rapport d'évaluation diagnostique au Mali
- République du Mali, (2008). *Guide pratique de la gestion de l'école en mode décentralisée*. MEALN MEBALN,
- République du Mali, Ministères de l'Éducation Nationale, Ministère de l'innovation et de la recherche scientifique, Ministère de la jeunesse, de l'emploi, et de la construction citoyenne, Secrétariats généraux, (2019). *Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle deuxième génération (PRODEC 2)*, 2019-2028_164 p.
- République du Mali, (2015), *Formation continue des maîtres (FCM)*, Guide pratique de la communauté d'apprentissage (CA) des maîtres, MEANL, DNEN, 83 p.
- LOUA Seydou, (2018), *État des lieux de l'éducation des filles et des femmes au Mali : contraintes et défis*, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, p. 103-113, consulté en ligne le 17/10/2022 sur <https://journals.openedition.org/ries/6571#text>
<https://journals.openedition.org/ries/6571>