



**APPRENDRE**

# Troisième séminaire international

---

Se professionnaliser en collaborant

Tenu en ligne du 23 au 26 février 2021

Actes préparés par  
**Cyrielle Le Her**

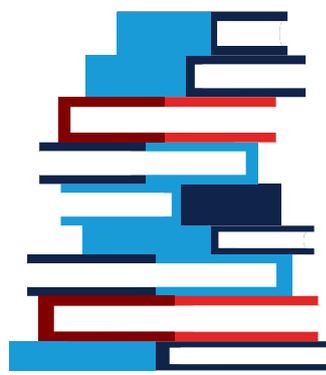
Sous la direction de  
**Jean Adote-Bah Adotevi**





# Sommaire

<b>Remerciements</b>	<b>004</b>		
<b>Liste des tableaux, des figures</b>	<b>005</b>		
<b>Abréviations, acronymes et sigles</b>	<b>006</b>		
<b>Préface</b>	<b>007</b>		
<b>Introduction</b>	<b>008</b>		
<b>1 Compte rendu des échanges</b>	<b>011</b>		
<b>2 Cadre conceptuel du séminaire</b>	<b>018</b>		
<b>2.1</b> Conférence d'ouverture : « Enseignants, acteurs collaboratifs "au centre" de la professionnalisation ».	<b>018</b>		
<b>2.2</b> État de la recherche sur les communautés d'apprentissage professionnelles.	<b>026</b>		
<b>2.3</b> Vue d'ensemble des cas soumis pour le troisième séminaire international d'APPRENDRE.	<b>035</b>		
<b>3 Résumé des cinq études de cas présentées</b>	<b>053</b>		
<b>3.1</b> Bénin: Le travail collaboratif entre enseignants.	<b>054</b>		
<b>3.2</b> Côte d'Ivoire : La collaboration entre enseignants dans les collèges de proximité.	<b>056</b>		
<b>3.3</b> Sénégal: Le travail collaboratif dans les cellules d'animation pédagogiques (CAP).	<b>060</b>		
<b>3.4</b> Mali: La collaboration entre enseignants au sein des communautés d'apprentissage (CA).	<b>065</b>		
<b>3.5</b> Burundi: l'expérience des animations pédagogiques dans les réseaux scolaires.	<b>068</b>		
		<b>4 Analyse des experts</b>	<b>071</b>
		4.1 Analyse du cas du Bénin	<b>071</b>
		4.2 Analyse du cas de la Côte d'Ivoire	<b>072</b>
		4.3 Analyse du cas du Sénégal	<b>077</b>
		4.4 Analyse du cas du Mali	<b>079</b>
		4.5 Analyse du cas du Burundi	<b>082</b>
		<b>5 Conclusion</b>	<b>088</b>
		5.1 Conférence de clôture: «La professionnalisation des enseignants: entre formation et travail».	<b>088</b>
		5.2 Mot de clôture	<b>094</b>
		<b>Références bibliographiques</b>	<b>098</b>
		<b>Annexe</b>	<b>099</b>
		<b>Programme du séminaire</b>	<b>099</b>
		<b>Plan détaillé</b>	<b>101</b>



# Remerciements

Avec les contributions de :

## Europe et Amérique du Nord

### ● Marguerite Altet:

Coordonnatrice du GTE 1 « Professionnalisation des acteurs », pédagogue, professeure émérite de sciences de l'éducation à l'université de Nantes, France.

### ● Martial Dembélé:

Membre du conseil scientifique du programme APPRENDRE, professeur titulaire à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, secteur éducation comparée, Canada.

### ● Jacques Marchand:

Membre du conseil scientifique du programme APPRENDRE, anciennement expert senior en éducation au sein de la Division Éducation, Formation, Emploi de l'Agence Française de Développement, Paris, France.

### ● Joséphine Mukamurera:

Membre du GTE 3 « Appui aux collectifs enseignants et communautés d'apprentissage professionnelles dans les établissements et les réseaux disciplinaires », professeure titulaire à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, directrice de l'axe « Insertion professionnelle des enseignants » du CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante), Canada.

### ● Muriel Nicot-Guilloreil:

Coordonnatrice du GTE 5 « Apprentissage de la lecture et langues d'enseignement », experte en éducation, anciennement Inspectrice de l'Éducation nationale, France.

### ● Richard Wittorski:

Membre du conseil scientifique du programme APPRENDRE, professeur des universités en formation des adultes au laboratoire CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation) de l'université de Rouen, France.

## Afrique

### ● Ibitobi Victorin Abattan:

Inspecteur de l'enseignement secondaire, Bénin.

### ● Jean Adote-Bah Adotevi

Coordonnateur du GTE 3, consultant indépendant en Éducation et Développement, ancien fonctionnaire de l'UNESCO, Togo.

### ● Issoufi Dicko:

Directeur adjoint de la Direction Nationale de l'Enseignement Normal (DNEN), Mali.

### ● Amadou Gueye Seye:

Membre du GTE 3, coordonnateur national du projet d'amélioration de l'éducation de base en Casamance (PAEBCA), Sénégal.

### ● Idrissa Kouyaté:

Inspecteur général au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle, Côte d'Ivoire.

### ● Mohamed Miled:

Membre du conseil scientifique du programme APPRENDRE, professeur émérite à l'université de Carthage et expert en éducation, Tunisie.

### ● Tharcisse Niyongabo:

Ancien inspecteur général au ministère de l'Éducation nationale, Burundi.

### ● Afsata Paré-Kaboré:

Coordonnatrice du GTE 6 « Rénovation de la formation initiale », professeure titulaire à l'Unité de formation et de recherche (UFR) Lettres et sciences humaines à l'université Norbert Zongo à Koudougou, Burkina Faso.

# Liste des tableaux, des figures



- **Tableau 1** : Les cinq stades d'évolution d'une CAP.
- **Tableau 2** : Récapitulatif des types de communautés d'apprentissage professionnelles/collectifs d'enseignants (CAP/CE) présentés, sources d'impulsion, dénomination et implantation.
- **Tableau 3** : Analyse des messages et des dimensions de l'interaction.
- **Tableau 4** : Impact des activités d'application sur les apprenants.
- **Tableau 5** : Les recommandations et perspectives des experts pour améliorer l'organisation et le fonctionnement des réseaux scolaires au Burundi.

# Abréviations, acronymes et sigles

**AFD** : Agence Française de Développement

**AFO** : Association des Enseignantes et Enseignants Franco-Ontariens

**ACE** : Agent Contractuel de l'État appelé actuellement Agent Contractuel de droit public de l'État

**AP** : Animation Pédagogique

**APC** : Approche Par Compétences

**APE (Bénin)** : Agent Permanent de l'État appelé actuellement Fonctionnaire de l'État

**APFC Côte d'Ivoire** : Antenne de la Pédagogie de la Formation Continue

**APPRENDRE** : Appui à la Professionnalisation des PRatiques ENseignantes et au Développement de Ressources

**AUF** : Agence Universitaire de la Francophonie

**CA des maîtres (Mali)** : Communauté d'Apprentissage des maîtres

**CAP** : Communautés d'Apprentissage Professionnelles

**CAP (Sénégal)** : Cellules d'Animation Pédagogiques

**CE (Côte d'Ivoire)** : Conseil d'Enseignement

**CEG** : Collège d'Enseignement Général

**CEPE** : Certificat d'Études Primaires Élémentaires

**CONFEMEN** : Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie

**CoP** : Communautés de Pratiques

**CRFPE** : Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation

**CS** : Conseil scientifique

**DIPIQ Bénin** : Direction de l'Inspection Pédagogique, de l'Innovation et de la Qualité

**ENS** : École Normale Supérieure

**EquDeC Bénin** : Équité et Qualité dans l'Éducation pour le Développement des Compétences

**FORMÉ (Mali)** : FORMation continue des enseignants et Évaluation des apprentissages

**GEP (Bénin)** : Groupe d'Entraide Professionnel

**GES (Bénin)** : Groupe d'Entraide Scolaire

**GTE** : Groupe Thématique d'Expertise

**IFADEM** : Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres

**LARES Bénin** : Laboratoire d'Analyse Régionale et d'Expertise Sociale

**MEN** : ministère de l'Éducation nationale

**MENETFP (Côte d'Ivoire)** : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle

**ODD** : Objectifs de Développement Durable

**OPERA** : Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport avec les apprentissages des élèves : <https://apprendre.auf.org/opera/>

**PAEBCA** : Projet d'amélioration de l'éducation de base en Casamance

**PAQUET Sénégal** : Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence

**PAMOFÉ (Mali)** : Projet d'Appui pour la Mise en Œuvre de la Formation des Enseignants

**PAPEM** : Projet d'appui à la professionnalisation des enseignants au Mali

**PASEC** : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

**PCT** : Physique-Chimie et Technologie

**PEI** : Projet d'Établissement Intégré

**PRODEC 2 Mali** : Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle deuxième génération

**PTF** : Partenaire Technique et Financier

**REAP Bénin** : Réseau d'Encadrement et d'Animation Pédagogique

**RESEN** : Rapport d'État d'un Système Éducatif National

**SEP** : Sentiment d'Efficacité Personnelle

**SIG-FC Mali** : Système Intégré de Gestion de la Formation Continue

**UP (Côte d'Ivoire)** : Unité Pédagogique

# Préface

***Le programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des PRatiques ENseignantes et au Développement de Ressources) s'inscrit dans une réponse innovante au défi de la qualité de l'éducation dans certains pays d'Afrique, à Haïti et au Liban. Son objectif principal est de renforcer les capacités des ministères en charge de l'éducation (primaire et collège) des pays bénéficiaires et de renforcer leurs pratiques professionnelles. APPRENDRE est financé par l'AFD et totalement coordonné par l'AUF. Il a été mis en place à la suite des résultats de la recherche-action OPERA menée au Burkina Faso entre 2013 et 2016 et contribue par ricochet à la réalisation des Objectifs de Développement Durable (ODD) et du droit à l'éducation dans les pays bénéficiaires.***

Impulsée par la direction des projets de l'AUF et son directeur Pierre-Jean Loiret, l'initiative APPRENDRE est gérée par une équipe de coordination centrale basée à Paris, deux équipes de coordination régionales basées à Dakar et Yaoundé, un Comité d'Organisation, un Conseil Scientifique (CS) de 12 membres choisis dans le respect du principe d'équité de genre et Nord/Sud, et sept Groupes Thématiques d'Expertise (GTE) spécialisés dans différents domaines en rapport avec les objectifs du programme.

Outre le développement professionnel du personnel enseignant, APPRENDRE vise le développement des capacités de recherche en éducation. Pour ce faire, le programme finance et accompagne 35 projets de recherche dans différents pays partenaires. Il est attendu que les résultats de ces projets contribuent à éclairer les politiques et les pratiques, et à nourrir les travaux des GTE. À cette fin, un séminaire international se tient annuellement sur un thème particulier, permettant de réunir les chercheurs en éducation, les professionnels de l'éducation ainsi que des représentants des ministères de l'Éducation des pays bénéficiant du programme; l'objectif étant le partage d'expériences et le dialogue entre ces différents acteurs du monde éducatif.

Les présents actes rendent compte du 3e séminaire international du programme, avec comme thème : « **se professionnaliser en collaborant** ». En retenant ce thème, le conseil scientifique du programme souhaitait valoriser les expériences de certains pays en la matière, initier un échange et dessiner des pistes d'amélioration du travail collaboratif entre enseignant.e.s. Ce thème correspond par ailleurs à une des priorités d'AP-

PRENDRE : renforcer l'encadrement de proximité pour les enseignant.e.s en s'appuyant sur les dispositifs existants (cellules pédagogiques, conseils d'enseignement intra ou interétablissements, journées pédagogiques, réunions de secteurs pédagogiques...). Enfin, se professionnaliser en collaborant est également un thème très structurant, car il s'agit d'une façon de repenser l'encadrement des établissements et des enseignant.e.s et donc le métier de conseiller pédagogique et d'inspecteur dans un contexte où une majorité de pays n'a pas de moyens suffisants pour un encadrement régulier des établissements par les inspections.

Le GTE 3 appelé «Appui aux collectifs d'enseignants et communautés d'apprentissage professionnelles en établissements et en réseaux disciplinaires» a assumé le leadership intellectuel de ce séminaire. Ce groupe a pour mission de favoriser le développement professionnel des enseignant.e.s par le travail collaboratif en établissement ou en réseau disciplinaire autour des résultats des élèves et de leur réussite; la finalité étant de bâtir une école apprenante où la collaboration entre pairs va de soi. Nous espérons que les communications présentées et les discussions qui ont eu lieu lors de cet événement contribueront significativement à faire des progrès vers la réalisation de cette finalité.

<sup>1</sup> Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des Élèves : <https://Apprendre.Auf.Org/Opera/>

<sup>2</sup> Groupes Thématiques d'Expertise (GTE) : <https://Apprendre.Auf.Org/Groupes-Thematiques-Dexpertise-Gte/>

<sup>3</sup> Zoom sur les 35 projets de recherche en éducation soutenus dans le cadre d'APPRENDRE :

<https://Apprendre.Auf.Org/Zoom-Sur-Les-35-Projets-De-Recherche-En-Education-Soutenus-Dans-Le-Cadre-Dapprendre/>

# Introduction

***Dans le cadre du programme d'Appui à la Professionnalisation des PRatiques ENseignantes et au Développement de Ressources (APPRENDRE), s'est tenu en ligne le 3e séminaire international entre le 23 et le 26 février 2021. Les participants issus en majorité des ministères chargés de l'éducation primaire et secondaire de 26 pays, essentiellement d'Afrique subsaharienne, ont été réunis autour du thème : « se professionnaliser en collaborant ». Il convient de signaler de prime abord qu'un hommage a été rendu à feu Jacques Wallet, ancien membre du CS, à l'origine du choix de ce thème.***

La thématique de la collaboration entre enseignants a permis de valoriser les expériences de certains pays, d'initier un échange et de dessiner des pistes de méthodologie pour améliorer le travail collaboratif entre enseignants. Pendant longtemps, l'offre institutionnelle de formation continue des enseignant.e.s a été conçue selon une approche descendante et transmissive caractérisée par des activités non différenciées et se tenant souvent en dehors des murs de l'école. Les limites de cette approche et le mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant ont engendré, depuis les années 1990, un intérêt croissant pour l'approche ascendante de développement professionnel continu dans nombre de systèmes éducatifs. Les Communautés d'Apprentissage Professionnelles (CAP) sont emblématiques de cette approche sous-tendue par la conviction que les enseignant.e.s, en tant que professionnel.le.s de l'éducation, peuvent apprendre efficacement les uns des autres et sont capables de déterminer le contenu et l'organisation des activités propices à cette fin. Ces communautés regroupent différents acteurs de l'éducation, à savoir des enseignants, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'établissement, des inspecteurs.

Le thème « se professionnaliser en collaborant » s'inscrit dans une dynamique d'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants. La professionnalisation emprunte plusieurs voies parmi lesquelles il y a le travail collaboratif au sein de collectifs enseignants également appelés Communautés d'Apprentissage Professionnelles (CAP) ou Communautés de Pratiques (CoP). Le travail collaboratif des enseignants se déroule en établissement scolaire individuel ou en réseau d'établissements. Les collectifs peuvent également être disciplinaires du même ordre ou de différents ordres d'enseignement.

On trouve les CAP sous différentes appellations dans différents pays, y compris plusieurs de ceux éligibles au programme APPRENDRE : Groupes d'animation pédagogique au Burkina Faso; Teaching Research Groups en Chine; Cellule de rénovation pédagogique en Guinée; Lesson Study au Japon; Communautés d'apprentissage au Mali; Cellules d'animation pédagogique au Niger; les School Improvement Projects de la Fondation Aga Khan en Afrique de l'Est; etc. Parfois, la finalité des CAP n'est pas bien comprise des enseignants comme faisant partie intégrante de leur propre développement professionnel continu. La démotivation souvent pour des raisons de manque d'intéressement financier est l'un des effets de cette incompréhension. En somme, les CAP ont besoin d'accompagnement, tout en prenant garde de trop empiéter sur l'autonomie des enseignants. Cela interpelle les directions d'établissement qui doivent créer les conditions nécessaires au bon fonctionnement de ces collectifs et à l'atteinte de leurs objectifs. Les directions doivent notamment jouer un rôle de leader pédagogique auprès d'eux; ce qui ne va pas de soi, car elles n'y sont pas souvent (bien) préparées.

En effet, pour être efficace, la collaboration entre enseignants requiert un accompagnement de proximité ou à distance par les « pairs expérimentés » et les corps d'encadrement (les chefs d'établissement, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs d'enseignement), sous forme de tutorat, mentorat, journées ou conférences pédagogiques, etc. L'expérience et la recherche montrent toutefois qu'il ne suffit pas de mettre en place de tels cadres d'apprentissage professionnel. En effet, l'encadrement-accompagnement de proximité et à distance, la supervision des dispositifs et la pérennisation des CAP demeurent des enjeux majeurs à explorer pour comprendre les appuis institutionnels mis en place, les acteurs qui s'y investissent, les facteurs favorables et l'impact sur les résultats scolaires.

<sup>4</sup> McLaughlin, M. W. (1991). Enabling professional development: What have we learned? In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), Staff development for education in the '90s: New demands, new realities, new perspectives (chapter 4). New York, NY: Teachers College Press.

<sup>5</sup> Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds.) (1992). Understanding teacher development. New York, NY: Teachers College Press.

Par ailleurs, force est de constater que, du moins dans les pays de l'Afrique subsaharienne, le mode présentiel est prédominant dans le travail collaboratif. Néanmoins, l'Internet et le numérique offrent d'autres formes de collaboration en ligne qu'il reste à explorer. Des recherches pourraient être menées sur le potentiel du numérique dans l'amélioration des pratiques actuelles, sa portée, son impact et son apport dans les collectifs d'enseignants.

### **Ce séminaire s'appuiera sur des travaux visant à répondre à des questions telles que :**

- *Comment développer, renforcer, mettre en place sur le terrain cette culture de collaboration entre enseignants ?*
- *Dans quels contextes les collectifs d'enseignants sont-ils mis en place ?*
- *Que s'y passe-t-il en termes de contenus et d'activités ?*
- *Comment les acteurs concernés vivent-ils l'expérience de participation à ou d'accompagnement de ces collectifs ?*
- *À quels défis les collectifs d'enseignants font-ils face ?*
- *Quels sont les déterminants de leur durabilité ?*
- *Quelles sont les retombées pour les enseignants et les élèves ?*
- *Que peut-on tirer comme leçons des recherches et expériences rapportées pour rendre ces collectifs plus efficaces, particulièrement en Afrique francophone ?*

Pour répondre à ces questions, les pays bénéficiaires du programme ont été invités à proposer et produire des études de cas de fonctionnement en communautés d'apprentissage. En plus de ces cas, une recension des écrits faisant état de la recherche sur les CAP, une conférence d'ouverture et une de clôture ont également été commanditées.

D'une durée d'environ huit heures étalée sur quatre jours (voir le programme en annexe), le séminaire s'est déroulé en quatre actes :

- **la conférence d'ouverture prononcée par la professeure Marguerite Altet suivie de discussions, et la synthèse de la recension des écrits présentée par la professeure Joséphine Mukamurera ;**
- **une vue d'ensemble des huit cas achevés présentée par Jean Adotevi ;**
- **l'analyse de ces cas par des experts du GTE 3 et des membres du CS suivie de discussions ; et**
- **la conférence et le mot de clôture.**

La première partie des présents actes est un compte rendu synthétique des échanges qui se sont tenus dans le cadre du séminaire à la suite des différentes conférences et présentations. La deuxième partie regroupe la trame conceptuelle du séminaire, à savoir la conférence d'ouverture, la présentation de l'état de la recherche sur les CAP et la présentation de la vue d'ensemble des huit cas de collectifs enseignants rédigés par des pays bénéficiaires d'APPRENDRE. La troisième partie comprend les résumés des 5 études de cas présentées lors du séminaire. La quatrième partie rapporte l'analyse critique de ces cas par des experts. Les actes se terminent naturellement par la conférence et le mot de clôture en cinquième partie. Les textes présentés dans les parties 2 à 5 sont des transcriptions des communications validées par leurs auteur.e.s, à l'exception de la vue d'ensemble des huit cas de collectifs enseignants et du mot de clôture qui sont des textes originaux.

<sup>6</sup> Signalons que les recherches et études sur les CAP ont été réalisées majoritairement dans des pays développés.

<sup>7</sup> Les versions complètes de 4 de ces études de cas sont disponibles en annexe.



# 1 Compte rendu des échanges

---

De nombreux échanges et débats ont eu lieu à la suite des conférences et présentations. Cette partie reprend les conférences, présentations et discussions qui ont marqué l'ouverture et la clôture et, entre les deux, chacune des deux demi-journées.

La professeure Marguerite Altet a ouvert le séminaire le 23 février par une conférence intitulée « Enseignants, acteurs collaboratifs "au centre" de la professionnalisation », le professeur Mohamed Miled agissant comme animateur. Cette conférence, dont le texte est repris dans la deuxième partie des actes du séminaire, a permis d'inscrire le séminaire dans la thématique générale de la professionnalisation enseignante. Elle a suscité des discussions riches et stimulantes. D'après le résumé de l'animateur, on peut retenir ce qui suit : à travers la définition des concepts, l'ancrage théorique et la référence à des contextes particuliers, ce sont les valeurs de collaboration, d'échanges, de capitalisation des ressources qui ont été mises en lumière. Les valeurs de la collaboration professionnelle entre enseignants influent favorablement avant tout sur la pratique de classe dont un élément fondamental reste la communication avec les élèves. Les questions fondamentales des formes d'accompagnement et de l'apport de l'aspect réflexif pour l'analyse des pratiques ont été évoquées pour mettre en place ces communautés d'apprentissage. Les pratiques collaboratives ont été qualifiées de véritables leviers pour le développement professionnel des enseignants, préoccupation du programme APPRENDRE et des pays qui souhaitent mettre en place ce type de réseautage.

Animée par professeur Martial Dembélé, référent du CS auprès du GTE 3, la première demi-journée s'est centrée sur l'état de la recherche sur les CAP, la présentation d'une vue d'ensemble des huit études de cas pleinement rédigées et les présentations de deux de ces cas suivies d'analyses par les experts du programme : les expériences de travail collaboratif des enseignants de mathématiques du secondaire au Bénin et la collaboration entre les enseignants dans les collèges de proximité en Côte d'Ivoire.

D'après le résumé de l'animateur, on peut retenir qu'au Bénin, dans les collectifs disciplinaires, le rôle des

animateurs d'établissement est frappant : « La question du leadership pédagogique fait partie des facteurs de durabilité et de succès de ces CAP. » Les retours d'expérience de terrain et les constats des recherches montrent le peu d'exemples d'activités mises en place dans les CAP. Les discussions amènent à recommander de garder la mémoire de ces activités, par exemple sous la forme de portfolio collectif ou individuel. Cette traçabilité permettra de transmettre la mémoire aux nouveaux membres de la CAP et de faire perdurer la dynamique.

Au cours de la présentation du cas de la Côte d'Ivoire, la question de l'isolement s'est posée comme un défi du travail collaboratif. De plus, les collègues de proximité sont de petite taille avec deux enseignants bivalents et les réseaux sociaux ont été mentionnés comme appui à la collaboration dans des contextes d'isolement. Un des intervenants du séminaire a posé la question du juste équilibre de la formation continue entre approche dite descendante (imposée) et ascendante (volontaire). L'expert a ajouté que « l'initiative doit venir des enseignants, mais sans désengager le reste du système ». Les discussions ont permis de retenir qu'il n'y a pas de lien direct entre l'efficacité des écoles et la présence d'une CAP, mais que l'absence d'un leadership pédagogique pose problème. Aussi, l'effet de la direction serait médié par ce qui se passe en classe dans l'encadrement et le soutien que la direction apporte aux enseignants eux-mêmes en face des élèves. Concernant la performance des systèmes éducatifs, les experts sous-tendent qu'en l'absence de ce travail collaboratif, il y a de fortes chances que les systèmes ne puissent pas évoluer vers des niveaux de performances souhaités, car ce qui se passe en classe détermine les résultats des élèves. Donc ils recommandent de donner le soutien aux enseignants pour qu'ils puissent faire leur travail. Une des sources de soutien est la CAP afin que collectivement ils puissent partager la responsabilité de faire réussir les enfants.

À la fin de la discussion, l'animateur a résumé la demi-journée en ces termes, précisant que deux éléments interreliés sont importants à retenir : « Les CAP grandissent, c'est un fait qu'il faut accepter. Cela est lié à l'idée qu'il y a des stades de développement qui posent le défi de la stabilité des membres de la communauté. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'on a atteint le niveau 3 ou 4 que c'est gagné. La CAP peut régresser en fonction du renouvellement ou de l'instabilité des membres de cette communauté. C'est un aspect auquel il faut faire attention. Il faut aussi prendre conscience de la vulnérabilité d'un tel dispositif. Autrement dit, la partie n'est pas gagnée une fois pour toutes. Il faut continuer d'alimenter, de soutenir ce dispositif pour qu'il puisse atteindre ses objectifs. »

La deuxième demi-journée a été animée par Monsieur Jean Adotevi, coordonnateur du GTE 3, et s'est focalisée sur les cas des Cellules d'Animation Pédagogiques (CAP) au Sénégal, des Communautés d'Apprentissage (CA) au Mali et sur l'expérience des réseaux scolaires au Burundi avant de clore par une analyse par des experts du programme.

Quelques enseignements ont été tirés par Jean Adotevi en guise de clôture de l'ensemble des cas présentés et analysés ces deux dernières journées. La problématique de la collaboration entre enseignants a été centrée à tort ou à raison sur la capacité des CAP à combler les lacunes de la formation initiale et à améliorer les pratiques de classe. C'est l'un des éléments essentiels d'une CAP, mais ce n'est pas le seul. Tous les cas présentés répondent à cette fonction dans leurs activités d'observation et d'analyse de pratiques de classe dans une démarche tantôt ascendante, tantôt descendante. Les collectifs sont polarisés sur des activités de formation dans une approche descendante quand bien même les besoins de formation dans les CAP seraient identifiés au préalable par les corps d'encadrement ou les enseignants eux-mêmes : « La démarche de formation de proximité revêt un carac-

tère plutôt prescriptif laissant peu d'espace aux initiatives enseignantes et au travail collaboratif entre pairs» (membre du GTE 3). Les communautés éducatives manqueraient d'une vision des écoles et établissements scolaires comme de véritables communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), mais seraient une source de motivation pour les acteurs du système. En l'absence de cette vision, des situations de blocage pourraient apparaître comme c'est le cas dans l'exemple du Mali où certains enseignants refusent de partager leurs expériences ou ont un complexe de supériorité. Les CAP des cas présentés manqueraient également d'une culture scolaire collaborative. Le but premier des collectifs est de s'assurer un meilleur devenir professionnel. Les outils de travail sont un autre point de vigilance. Le Sénégal a fait des progrès avec l'utilisation des grilles d'analyse et fiches d'observation OPERA.

Comme l'a dit professeure Mukamurera, les outils de l'AEFO (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens) et le guide des CAP que le GTE 3 envisage d'élaborer à la suite de ce séminaire pourront servir d'appui aux initiatives déjà existantes dans ces collectifs.

Animée par la professeure Afsata Paré-Kaboré, la séance de clôture du séminaire a été marquée par une conférence prononcée par le professeur Richard Wittorski et suivie de discussions auxquelles des experts du programme et des membres du CS ont participé, et par le mot de clôture du coordonnateur du GTE 3. La conférence et le mot de clôture sont repris dans la cinquième partie des présents actes. Nous résumons ici les discussions qui ont suivi la conférence. Ce dispositif permet de regrouper des enseignants ayant l'objectif de se professionnaliser et

le souci d'améliorer leur pratique pour de meilleurs apprentissages des élèves. Au cœur de la professionnalisation, l'analyse des pratiques réelles est en jeu. Quelques constats et analyses en ressortent par les différents experts. D'une part, la formation initiale est nécessaire, mais insuffisante. D'autre part, les activités de formation ne sont pas les seules voies de professionnalisation, la combinaison des différentes voies est à privilégier. L'observation des situations de travail doit être une voie de professionnalisation.

## Mot de clôture des experts du programme APPRENDRE

Ce séminaire a été un moyen de partager les expériences et les connaissances en cours dans différents pays. Les intervenants ont parlé de leurs expériences, des retombées, mais parlent également des défis et des perspectives pour le futur. Il semble important de continuer à soutenir les activités en cours que ce soit au niveau des expertises ou au niveau financier. De plus, ces expériences mériteraient d'être connues au-delà des séminaires notamment par la publication d'articles dans des revues scientifiques (Mukamurera, J., Canada).

La présentation de Mukamurera et les échanges ont montré l'écart entre les structures mises en place et la forme idéale du travail collaboratif qui constituera une référence pour redynamiser ces cellules (Gueye Seye, A., Sénégal).

Les échanges amènent à poursuivre la réflexion. Pendant de longues années, l'approche descendante était privilégiée. L'approche ascendante est en train de prendre racine même s'il faut maintenir les

efforts. Dans les témoignages, ce sont les encadreurs qui ont parlé. Dans un prochain événement, il est souhaitable d'interroger les membres des communautés d'apprentissage professionnelles directement. Il est important de poursuivre des activités de recherche sur ce qui se passe dans ces cellules. Les ENS et les enseignants-chercheurs pourraient s'intéresser au fonctionnement, aux retombées de ces communautés pour les enseignants et les élèves (Dembélé, M., Canada).

Ces pratiques collaboratives existent, les ingrédients sont présents, certaines étapes sont mises en place. La notion d'approche ascendante a pris sa place et demande à être développée. La vision d'un leadership, des directeurs d'établissement qui restent à former pour certains et des encadreurs pédagogiques, semble évidente. Il semble également important de se centrer sur la valorisation du métier ; si elle n'est pas financière, il est important qu'elle existe au niveau de la motivation

liée aux bons résultats des élèves (Altet, M., France).

Certains questionnements peuvent intéresser le Groupe Thématique d'Expertise 6 pour penser la collaboration des enseignants dès leur formation initiale (Paré Kaboré, A., Burkina Faso).

Des questions sont apparues : Comment être réflexif par rapport à sa pratique ? Quel accompagnement mettre en place dans les cellules pour favoriser cette réflexivité ? (Nicot-Guilloreau, M., France).

Monsieur Dembélé résume la conférence de clôture de Monsieur Wittorski selon deux idées : la production du métier dans le travail indique que la formation initiale est nécessaire, mais insuffisante. Les activités de formation ne sont pas les seules voies de professionnalisation, il faut réfléchir à d'autres voies complémentaires (Dembélé, M., Canada).



# 2 Cadre conceptuel du séminaire

---

## 2.1 Conférence d'ouverture: «Enseignants, acteurs collaboratifs «au centre» de la professionnalisation»

La professeure Marguerite Altet, coordonnatrice du GTE 1, a abordé la question des enseignants en tant qu'acteurs collaboratifs au centre de la professionnalisation.

La professionnalisation, a-t-elle souligné d'entrée de jeu, est un terme polysémique pouvant prendre trois directions :

- **La professionnalisation par le passage du métier à la profession (Bourdoncle, 2000) ;**
- **La professionnalisation par la formation (Altet, Paquay, Perrenoud, 2002) ;**
- **La professionnalisation et l'efficacité au travail (Wittorski, 2008).**

Le deuxième sens, se professionnaliser par la formation en collaborant, sera l'objet de cette conférence.

La professionnalisation signifie l'évolution des anciennes professions caractérisées par l'isolement des enseignants vers de nouvelles professions adaptées aux situations d'aujourd'hui comprenant la collaboration.

Pour passer du métier à la profession selon la sociologie des professions, il est nécessaire de répondre à plusieurs conditions, notamment avoir un savoir professionnel reconnu (sciences de l'éducation, didactique, pédagogique, etc.), des stratégies efficaces, une autonomie au travail, un prescrit ouvert, une orientation éthique, et disposer d'une formation initiale et continue pilotée par les professionnels. Parmi ces réquisits se trouve également la prise en main

collective des acteurs sur leur métier, notamment grâce à un contrôle par les pairs, une résolution des problèmes ensemble, une expertise et une reconnaissance de la profession.

Le constat de Tardif et Lessard (2004) revient à dire que la professionnalisation du métier d'enseignant est encore peu réalisée dans le monde, le métier reste artisanal ou semi-professionnel sauf justement dans les cas de la collaboration. L'étymologie du mot collaboration est issue du latin cum laborare qui signifie «travailler et apprendre avec, ensemble».

De nombreux termes sont issus du même champ, notamment collaboration, coopération, collégialité, coordination, travail en équipe. Comme toujours, il s'agit d'un travail entre pairs, collectif, en coaction ou en coactivité. À présent, les expressions de Communauté de Pratiques (CoP), Communauté d'Apprentissage professionnelle (CAP), organisation apprenante sont utilisées. L'élément constant regroupant ces éléments est la dynamique interactionnelle. Les enseignants travaillent en cohésion autour d'un intérêt commun, autrement dit ils apprennent à faire autrement ensemble. Cette idée d'apprendre ensemble s'inscrit dans les théories qui insistent sur les dimensions sociales, collectives, culturelles et partagées de l'apprentissage et de la cognition, notamment les théories du socio-construktivisme (Vygotsky, 1978), les théories de l'apprentissage des adultes ou expérientiel (Kolb, 1984) ou encore la théorie de l'auto-efficacité de la profession (Bandura, 2007).

Comment repère-t-on le travail collaboratif entre enseignants? Les recherches institutionnelles (PISA, 2018; TALIS, 2013, 2018) montrent que les systèmes éducatifs performants ont en commun la valorisation de la profession enseignante. Ces facteurs valorisants ont tous

une incidence sur le Sentiment d'Efficacité Personnelle des enseignants (SEP) aussi bien sur la classe (gestion de classe, climat, interaction entre élèves, etc.) qu'en ce qui concerne l'enseignant lui-même.

Quatre actions peuvent lui permettre de créer un SEP :

- **Analyser et comprendre sa pratique, mutualiser ;**
- **Collaborer et s'entraider en vue de l'amélioration des apprentissages des élèves ;**
- **Participer aux décisions de l'école ;**
- **Se satisfaire de la réussite de son école, son établissement.**

Il est important de mentionner que ces quatre actions du SEP que l'enseignant ressent agissent sur la réussite des élèves.

Les recherches américaines (Richard, 2018) montrent que les pays performants, aux meilleurs résultats, ont des pratiques collaboratives.

Pourquoi les enseignants vont-ils mettre en place des pratiques collaboratives? Plusieurs raisons vont amener les enseignants à collaborer. Les initiatives peuvent provenir de la hiérarchie, liées aux contextes (réforme, rénovation, projet d'établissement), mais aussi aux problèmes rencontrés. Dans ce cas, l'impulsion peut aussi provenir d'un ou plusieurs enseignants qui décident eux-mêmes de travailler ensemble pour solutionner les difficultés rencontrées.

Quoi qu'il en soit, on remarque que les pratiques collaboratives apparaissent lorsqu'il existe :

- **Un but commun, à savoir la volonté de traiter ensemble les difficultés rencontrées comme**

« Schleicher, A. (2018). Insights and Interpretations. PISA 2018. 64 p. Consulté sur : <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.html>

**énoncé précédemment, l'expression de besoins ressentis, des résultats à améliorer, mais surtout un développement professionnel recherché. Le collectif va aider l'enseignant dans son développement professionnel ;**

● **Des moyens mis en œuvre pour le partage d'expériences, de questionnements, de ressources ;**

● **Une recherche de pratique réflexive par la remise en question, l'analyse des pratiques, la problématisation, la théorisation ou encore la conception de nouvelles pratiques ;**

● **Des tentatives d'activités partagées, de ressources mises en commun comme des coactivités à l'initiative des enseignants ou d'une commande.**

Cet ensemble de critères favorisant le travail collaboratif va amener une plus grande cohérence et une continuité dans l'apprentissage amélioré, surtout dans le cadre des Communautés d'Apprentissage Professionnelles (CAP).

Comment s'organisent-elles et quels sont les organisateurs ? Dans le cadre de ce séminaire, l'intérêt est de centrer les échanges sur les conditions et l'organisation de ce type de pratique.

M. Altet montre, à travers les recherches françaises (Piot, Marcel, 2014; Thomazet, Mérini, 2014; Sailot, 2018; Corriveau, Letor, Périsset Bagnoud, Savoie-Zajc, 2010), qu'il existe un certain nombre de conditions organisationnelles favorables à la collaboration :

● **Le pilotage d'un dispositif** par un leadership pédagogique, par exemple le chef d'établissement;

● **Le temps** par la libération de plages communes d'une durée suffisante;

● **L'accompagnement** par d'autres acteurs comme les conseillers

pédagogiques, les inspecteurs, les chercheurs;

● **Les dimensions affectives et cognitives** par l'adhésion et la confiance en soi et en ses pairs, la reconnaissance mutuelle de compétences professionnelles pour construire une expertise commune;

● **Les dimensions pédagogiques** grâce à une histoire commune, le partage d'une vision d'enseignement-apprentissage commune, d'une signification de valeurs et de pratiques communes, un projet commun;

● **Les dimensions réflexives**, pas seulement la dimension de pratiques et d'échanges, mais une véritable analyse de pratiques en commun s'appuyant sur des outils et modèles d'analyse partagés comprenant un multiadressage de ces ajustements lorsqu'il existe des enseignants de statut ou niveau différent.

Ces facteurs vont amener une gestion du développement professionnel comme un apprentissage lié aux résultats améliorés des élèves. C'est l'amélioration des résultats des élèves qui va favoriser ce développement professionnel des enseignants.

À la suite des entretiens qualitatifs effectués dans le cadre de sa recherche, E. Sailot (2018) reprend les conditions perçues comme nécessaires par les enseignants eux-mêmes pour collaborer.

Pour un engagement mutuel des enseignants, il faut :

● **Un sentiment d'appartenance à une équipe ;**

● **Un sentiment de responsabilité partagée et collective ;**

● **La confiance en soi et en autrui qui construit un renforcement de ce sentiment d'efficacité professionnelle (Marcel, 2009) basé sur les perceptions positives d'eux-mêmes en interaction avec les autres et leur environnement.**

À quel niveau se situe l'intérêt des pratiques collaboratives pour la profession? Les pratiques collaboratives dépassent le travail collaboratif en tant que tel. On retrouve l'importance du conflit sociocognitif (Vygotsky) ou la nécessité de co-expliciter les objectifs opérationnels. S'ajuster ensemble c'est aussi renoncer à certains choix pour adopter des choix préférables par les échanges dans des environnements propices à la collaboration.

La création de ces nouveaux espaces va permettre aux enseignants de se prendre en main collectivement et de piloter l'amélioration de l'apprentissage des élèves ensemble.

L'exemple de l'expérience du projet PAEBCA-OPERA en Casamance au Sénégal montre cette influence positive du travail collaboratif sur le SEP des enseignants. En 2017-2018, un groupe de chercheurs et praticiens a retravaillé la question du renforcement des cellules pédagogiques au primaire. L'apport d'outils d'analyse, de pratiques et de moyens d'enregistrement vidéo a permis aux membres des cellules non plus d'échanger ou de se critiquer, mais de reconstruire ensemble leurs pratiques sur des questions ciblées. Ce nouveau mode de fonctionnement a permis aux enseignants de voir comment leurs élèves apprennent et comment eux-mêmes enseignent. Cette valorisation par la collaboration renforce leur SEP, les amenant à continuer à améliorer leurs pratiques.

Pour les pays APPRENDRE, il semble majeur d'institutionnaliser le rôle de la profession dans la collaboration, de se professionnaliser par la mobilisation et par un enseignement qui va être non pas piloté seul, mais géré par des enseignants ensemble. Ces enseignants seront portés par la formation de proximité de leurs pairs, engagés dans les projets de recherche de leur école, déterminés à améliorer leurs pratiques et les apprentissages de leurs élèves. Ces innovateurs seront impliqués dans l'évaluation en partant des données des établissements pour les amé-

liorer. En somme, ce sont ces établissements qui font la différence à l'échelle nationale dans les pays performants.

La collaboration professionnelle peut servir de levier d'autonomisation et d'appropriation de la profession. La construction d'équipes interdisciplinaires et pluridisciplinaires est fondamentale d'autant plus pour soutenir les jeunes enseignants avec peu ou pas de formation initiale comme on les voit dans les pays APPRENDRE. C'est aussi mettre une coopération interne en intégrant les parents et aller vers une cogestion de l'école par et avec la profession.

C'est ce qui va amener les établissements « organisations apprenantes », dont on parle depuis les années 2000 et qui voient peu à peu le jour, à transformer le métier d'enseignant en véritable profession. Le pilotage serait orienté sur les objectifs d'apprentissage pour non pas rendre des comptes, mais pour valoriser les enseignants. Des recherches collaboratives entre praticiens et chercheurs pourront être mises en place dans une optique non pas de best practices à défendre, mais d'émancipation des enseignants.

Pour conclure, Tardif et Lessard prévoyaient déjà en 2004 les trois scénarios pour la professionnalisation à venir :

- Le retour du modèle traditionnel inégalitaire, allant même jusqu'à la déprofessionnalisation;
- La prise de pouvoir des technologues et des technosciences;
- La marche ouverte des organisations apprenantes professionnelles.

La professeure Altet défend ce troisième scénario en remettant les enseignants au centre de la professionnalisation, des enseignants valorisés, collectifs, capables d'actions professionnelles réussies et partagées; un réseau d'enseignants qui se mobilise et qui se sent bien dans son métier. Alors comment? Ce séminaire, à partir des différentes études

de cas existantes, peut permettre de développer une réflexion sur des pistes contextualisées de pratiques collaboratives pour l'Afrique subsaharienne.



### **Échanges avec les participants à la suite de la conférence d'ouverture**

Les échanges qui suivent sont le fruit des questions posées par les participants et les réponses de professeure Altet.

#### **Quelle est la place du PEI dans le dispositif CAP ?**

C'est un levier de mise en place de pratiques collaboratives possibles qui peut provenir des ministères à travers des projets, mais aussi des chefs d'établissement qui demandent aux enseignants de travailler ensemble, de sortir de leur classe pour répondre à des problèmes dans l'établissement. Les pratiques collaboratives s'intègrent alors parfaitement aux objectifs de la mise en place des PEI. Ces projets sont un moyen intéressant pour que les enseignants prennent l'initiative de travailler ensemble afin de résoudre les problèmes rencontrés ou mettre en commun des réussites au sein de l'établissement.

#### **Comment procéder à une institutionnalisation de la communauté collaborative des enseignants ? Y a-t-il des expériences dans des pays ?**

L'idée de pratiques collaboratives est de passer d'un pilotage vertical du ministère à un pilotage plus horizontal avec une prise en main des enseignants de leur pouvoir d'agir dans leur établissement. Cela voudrait dire que les ministères sont prêts à changer d'optique en supposant qu'en donnant plus d'autonomie aux enseignants, ils vont travailler davantage à mieux résoudre les problèmes et ainsi être mieux valorisés dans une démarche gagnante pour les enseignants autant que pour les élèves. Il faut donc que les insti-

tutions soient prêtes à ce véritable changement d'orientation politique. Des exemples de communautés existent en Afrique comme dans le reste du monde : les études de cas de ce séminaire, mais aussi dans des pays performants comme la Finlande, le Canada, la Corée où les ministères ont laissé le leadership aux enseignants, à des chefs d'établissement ou encore à des groupes d'enseignants interétablissements.

#### **Peut-on parler de pratiques collaboratives d'enseignants dans le cas des organisations syndicales très dynamiques dans nos pays d'Afrique francophone ?**

Les organisations syndicales ont un rôle à jouer et mettent en place des pratiques collaboratives. Dans le système éducatif, on se trouve au niveau des apprentissages des élèves, mais dans le cadre de la professionnalisation du métier, les organisations syndicales ont un rôle à jouer en insistant sur l'importance que devrait prendre la prise en main par les enseignants de leur profession. Mais sinon, au niveau de l'établissement, on voit bien que tout se joue au niveau des collectifs d'enseignants appuyés ou non par des organisations syndicales. Ces dernières peuvent tout de même être un levier important pour lutter contre la souffrance des enseignants dans les situations actuelles, en leur redonnant espoir par la collaboration et donc la valorisation. Dans ce sens, le discours syndical peut soutenir les enseignants à travailler ensemble. Dans les pays où il existe des ordres des enseignants comme au Canada, une des lignes directrices est de définir les pratiques collaboratives comme un point fort de la pratique enseignante valorisée.

#### **Quels sont les moyens qu'on pourrait utiliser pour faire amener les collègues réfractaires à la collaboration ou ceux qui ne reconnaissent pas la compétence professionnelle d'autrui à coopérer ?**

C'est la question de l'adhésion. La réticence des enseignants à travailler ensemble est souvent liée

à la peur, à la prise de risque de se mettre en avant par rapport aux autres. Une des dimensions clés de la collaboration étant la confiance en soi et en autrui, il faut donc être capable de s'exposer malgré le fait que certains enseignants qui n'ont pas d'excellents résultats avec leurs élèves peuvent être déstabilisés et ne pas avoir envie d'exposer leur travail aux yeux des autres. Donc il faut développer la capacité de partage et la capacité d'acceptation du regard d'autrui. C'est un travail d'accompagnement que doivent faire les conseillers pédagogiques, les formateurs ou les inspecteurs pour aider à vaincre ces résistances. En prenant l'exemple des débutants, pour qu'ils s'insèrent dans une équipe, il est important d'insister non pas sur les lacunes, mais en les reconnaissant tels qu'ils sont, en les aidant à avancer, en partageant leurs réussites et en les aidant à améliorer leurs pratiques. S'ils sont soutenus par des collègues bienveillants et qu'ils voient l'amélioration des résultats des élèves, ils vont adhérer. Il y aura toujours des résistants, il faut aussi savoir les laisser, c'est eux qui seront perdants, pas les autres.

### **Comment faire lorsqu'il y a une insuffisance des ressources pédagogiques et matérielles ?**

Le partage, même de peu de chose, c'est mieux que de la garder pour soi. Forcément, l'insuffisance de ressources rend plus difficile la collaboration, mais encore, au Niger, un groupe d'enseignants avaient très peu de moyens et pourtant, ils mettaient en commun leurs pratiques. Il faut aussi faire confiance à la créativité et l'intelligence pratique des enseignants.

### **Comment choisir ses leaders ? Dans certains pays, on peut trouver des concepteurs qui sont chargés de l'accompagnement qui ne sont pas à la hauteur, comment faire ?**

Collaborer, ça s'organise. Soit la collaboration est soutenue par le leadership participatif du chef d'établissement, qui donne des moyens, qui laisse des plages horaires, qui facilite la mise en commun du travail

des enseignants, soit par un enseignant qui prend les choses en main parce que c'est un leader. Dans les communautés enseignantes comme dans toute innovation, il est important d'avoir un ou plusieurs leaders qui vont entraîner, guider, montrer aux autres qu'on peut avancer ensemble. En Casamance, une personne est nommée par la hiérarchie pour organiser les cellules, puis les enseignants choisissent eux-mêmes un coorganisateur parce qu'il devait être déjà reconnu comme leader dans la communauté.

### **Quels sont les facteurs favorisant les pratiques collaboratives ?**

Un des facteurs favorisant la pratique collaborative est la dynamique interactionnelle qui naît autour d'un but commun par une initiative d'enseignants qui ne se sentent pas à même de surmonter seuls un problème dans leur établissement ou au niveau d'une discipline et qui ont besoin de travailler ensemble pour résoudre leurs problèmes. Le chef d'établissement qui change l'emploi du temps peut être aussi un facteur facilitant la collaboration. Mais après tout, le dénominateur commun à tous ces facteurs est la volonté que les élèves améliorent leurs apprentissages.

### **Y a-t-il eu des recherches sur l'impact des résultats scolaires des élèves ?**

Les travaux de l'OCDE le montrent bien à travers les pays performants comme la Finlande, la Corée ou encore le Canada.

### **Est-ce que la formation initiale des enseignants n'est pas le moment idéal pour préparer les enseignants au travail collaboratif intra et interdisciplinaire ?**

Évidemment que si les enseignants ne sont pas sensibilisés au travail collaboratif en formation initiale et qu'il n'y en a pas non plus dans l'école où ils travaillent, ils ne vont pas l'inventer. Donc il faut un isomorphisme entre la formation initiale et les pratiques à construire en formation continue. Les pratiques collaboratives sont des formations de proximité en formation continue,

mais elles doivent être initiées en formation initiale.

### **Les pratiques collaboratives doivent-elles être institutionnalisées ou reposer sur la spontanéité ?**

Pour professeure Altet, il faudrait qu'elles viennent des deux initiatives, dans l'idéal elles devraient être plus institutionnalisées et dans les faits elles viennent souvent des enseignants, mais ce sont souvent des pratiques innovantes qui n'aboutissent pas toujours. Si, au contraire, l'institution met en place un pilotage, des moyens, demande qu'il y ait des pratiques collaboratives pour favoriser l'apprentissage, c'est ça qui va professionnaliser la profession. C'est un vrai choix politique, est-ce qu'on veut que les enseignants se prennent en main ?

### **Comment faire en sorte que ces communautés puissent assurer un pilotage à travers leurs actions au niveau de l'établissement, de ce groupe, de cette communauté d'apprentissage ?**

On ne peut avoir une bonne réforme ancrée sur le terrain que si on a cette plateforme aux niveaux méso et micro. Quelles sont les contributions de ces communautés collaboratives dans le pilotage local d'une réforme ? Au niveau de la formation continue, il faut un choix politique de développer ces pratiques et un appui par l'accompagnement local des corps intermédiaires (conseillers, inspecteurs, formateurs) qui vont aider à l'opérationnalisation sur le terrain.

## **2.2 État de la recherche sur les communautés d'apprentissage professionnelles**

La professeure Joséphine Mukamurera, membre du GTE 3, a présenté l'état de la recherche sur les Communautés d'Apprentissage Professionnelles (CAP), ses fondements théoriques, les contextes de mise en place, l'implantation et le fonctionne-

ment, leurs retombées, les défis, les pistes pour favoriser leur succès.

Cette communication est le fruit d'une recension d'écrits sur les CAP réalisée par Mukamurera et Dembélé (2021), avec la collaboration des membres du GTE 3 en vue de ce séminaire. La présente synthèse est issue de l'analyse de 40 publications datant de 2006 à 2020 et sélectionnées sur un corpus initial de 193 textes sur la base de critères de qualité et de pertinence. Le corpus regroupe des recherches majoritairement empiriques et une dizaine de revues de littérature. Ces recherches empiriques proviennent de différents lieux géographiques représentant les cinq continents, ce qui témoigne de l'intérêt grandissant à l'échelle internationale au regard du concept de CAP. Une analyse thématique a été effectuée et le codage a été réalisé de manière systématique à l'aide du logiciel NVivo 12, ce qui a permis d'arriver à une interprétation fiable des résultats.

### **2.2.1 Définitions et caractéristiques des CAP**

Les recherches montrent un essor des CAP depuis les vingt dernières années dans le milieu scolaire ainsi que dans d'autres milieux professionnels sous des formes et terminologies variées. On retrouve les expressions de communauté d'apprentissage, de communauté de pratiques, de communauté professionnelle ou encore d'école communauté. Ces formes de collaboration sont basées sur les théories qui mettent l'accent sur les dimensions sociales, collectives, culturelles et partagées de l'apprentissage et de la cognition. Par exemple, nous retrouvons la théorie des organisations apprenantes, le socioconstructivisme, la théorie de l'apprentissage situé et les théories de l'apprentissage des adultes. Pour résumer, l'apprentissage est vu comme un processus actif, constructif qui se réalise dans l'interaction avec les pairs dans un contexte authentique.

Un des constats de la recherche est l'absence d'une définition universelle

de CAP. Une trentaine de définitions ont été repérées, avec tout de même un dénominateur commun : collaborer, apprendre ensemble, intérêts communs et interactions. Finalement, à partir des recherches analysées, une nouvelle définition est proposée, considérant une CAP comme étant un :

*Regroupement de professionnels scolaires (pouvant inclure ou non des sous-groupes) qui travaillent en collaboration autour d'un but commun, interagissent et réfléchissent ensemble de manière continue et constructive, partagent des ressources et leurs expériences et apprennent ensemble avec et par les pairs dans une perspective de développement professionnel continu et d'amélioration de l'apprentissage des élèves.*

(Mukamurera et Dembélé, 2021)

Il existe différents types de regroupements en CAP. D'abord, les CAP génériques ou les CAP école(s) rassemblent des enseignants qui désirent se joindre à un groupe sans distinction de matière ni de niveau d'enseignement. Ensuite, les CAP disciplinaires sont des groupements par discipline (français, mathématiques, etc.) ou par domaine d'apprentissage (langues, sciences, etc.). Enfin, les CAP par niveau ou cycle d'apprentissage regroupent, par exemple, des enseignants de 6<sup>e</sup> année primaire ou les enseignants de premier cycle du secondaire. De façon générale, le choix des types de CAP dépend des objectifs visés, de la taille de l'école, de la proximité des réalités et des enjeux. En tout état de cause, certaines recherches analysées relèvent que les CAP ont tout intérêt à mobiliser aussi des ressources externes pour bénéficier d'un accompagnement et d'enrichissement.

#### **À quoi reconnaît-on une CAP ?**

Une CAP est une démarche collective de développement professionnel qui pointe sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Une CAP se

reconnaît par certains attributs ou caractéristiques.

Premièrement, il faut une vision partagée, un but commun et une responsabilité collective au regard des défis, des problématiques, des objectifs. Il y a une confiance et un respect mutuels, une culture de collaboration et de partage qui implique un dialogue réflexif autour de la pratique. Cela nécessite que la pratique enseignante soit déprivatisée, c'est-à-dire qu'elle devient publique, qu'elle soit une pratique qui se donne à voir et qui fait l'objet d'échanges entre les professionnels. Le.s pour un enrichissement mutuel.

L'autre caractéristique est le leadership solidaire, de soutien, partagé entre la hiérarchie ou entre les directions de l'établissement et les enseignants ainsi que d'autres personnels scolaires.

Enfin, il faut des conditions physiques et humaines qui permettent de collaborer.

Cependant, il est important de souligner que toutes ces caractéristiques ne sont pas nécessairement pleinement remplies dès le départ de l'implantation d'une CAP. Elles sont souvent développées ou renforcées au fil du temps dans et par leur communauté.

### **2.2.2 Contextes, implantation et fonctionnement d'une CAP**

Dans quels contextes les CAP sont-elles mises en place ? Les écrits montrent que l'origine des CAP est souvent liée à des réformes, des innovations et changements de tout ordre, par exemple des changements de politique d'évaluation des apprentissages, l'éducation inclusive en lien avec la nécessaire prise en compte des besoins des élèves en difficulté. Il y a aussi le souci d'atténuer l'isolement géographique et professionnel de certains milieux, et de relever des défis liés aux caractéristiques et problématiques des élèves demandant une mobilisation collective. L'implantation d'une CAP est également vue

comme une réponse pour aider à habilitier des professionnels comme ceux de la santé appelés à enseigner sans forcément y avoir été préparés. Dans d'autres cas, c'est l'exigence de reddition de comptes par rapport à la réussite des élèves qui est à l'origine de l'émergence du travail en CAP afin d'améliorer la situation. Enfin, les directions d'école sont-elles habilitées pour assurer un meilleur suivi des communautés d'apprentissage professionnelles? Cette interrogation a amené à implanter des CAP de directions d'école, afin de les amener à développer des compétences et attitudes nécessaires.

Parler d'implantation et du fonctionnement des CAP c'est aborder des questions relatives à leurs sources d'impulsion, aux acteurs, à leurs rôles et responsabilités, aux activités menées et à leur dynamique interne.

Les sources d'impulsion se situent sur un continuum allant d'une approche descendante à une approche ascendante. Pour l'approche descendante, l'initiative provient d'une instance centrale tels un ministère de l'Éducation ou une direction régionale de l'éducation. Concernant l'approche ascendante, les CAP peuvent être initiées par des chercheurs universitaires ou, de manière plus informelle, par des enseignants, des directions d'école, etc.

Les recherches montrent qu'il peut y avoir une synergie entre les différentes sources d'impulsion des CAP. Par exemple, l'instance centrale peut faire appel à des chercheurs universitaires pour accompagner les communautés ou faire la recherche sur les processus. Les CAP peuvent également être initiées par des écoles dans le cadre d'un projet d'innovation plus large soutenu par un gouvernement. Dans ce cas, l'impulsion vient du gouvernement, mais la participation des écoles est sur une base volontaire.

### 2.2.3 Rôle des acteurs et types d'activités mis en place dans une CAP

Les enseignants sont les acteurs centraux des CAP, puisque celles-ci sont créées pour ou par eux. L'attente concernant les enseignants est qu'ils s'engagent. C'est la dimension la plus importante des responsabilités du corps enseignant. Cet engagement veut dire aussi participer aux activités des CAP, partager leurs répertoires de pratiques et apporter leur questionnement pour réinvestir ensuite le fruit de leur apprentissage dans la pratique.

Les directions d'école doivent veiller au bon fonctionnement de la CAP en impliquant leur personnel autour d'une vision commune claire, en fournissant les conditions adéquates pour leur fonctionnement, notamment l'organisation du temps, les ressources matérielles, infrastructurelles et financières. Leur rôle de leadership pédagogique est crucial. Elles doivent en effet partager des connaissances, des données et expériences pertinentes du terrain pour alimenter et dynamiser ces communautés. Les recherches ont montré des effets significatifs du rôle des directions d'école sur les composantes d'une CAP, particulièrement au niveau de la collaboration, de la centration sur l'apprentissage des élèves et au niveau de l'ouverture au dialogue réflexif.

Quant aux conseillers pédagogiques, ils ont le rôle d'accompagner, d'animer et de former autant que de sélectionner et de recruter des participants.

Enfin, les chercheurs peuvent avoir un double rôle de chercheur et d'animateur. Ils peuvent être impliqués dans le processus de recrutement des participants, animer les séances, proposer des modalités de travail collaboratif ou encore apporter un enrichissement des connaissances, ce qui a été considéré dans les écrits comme un avantage considérable. Évidemment, ils vont participer, guider ou s'occuper de la collecte et de

l'analyse des données ainsi que de la diffusion des connaissances.

Notons qu'il peut y avoir d'autres types d'acteurs comme les formateurs d'enseignants, les conseillers d'orientation et d'autres catégories d'experts.

Les activités des séances en CAP ne sont pas très développées dans les publications recensées. Néanmoins, différents types d'activités ont tout de même pu être relevés :

- **Partage d'expériences, de pratiques, de défis et entraide entre les pairs ;**

- **Ciblage des objets de travail et de formation (différenciation pédagogique, évaluation des apprentissages, analyse des erreurs des élèves, etc.) ;**

collègues, à apprendre et partager des ressources. Ils deviennent plus ouverts pour partager les difficultés rencontrées en classe et les activités pédagogiques au sein de l'établissement, mais aussi avec des collègues d'autres écoles.

Au niveau des élèves, les retombées positives se trouvent dans l'amélioration des apprentissages et des résultats, mais aussi dans la prise en compte de leurs besoins. De plus, les enseignants jouent le rôle de modèle pour former de futurs collaborateurs.

Au niveau de l'école et du système scolaire, les recherches relèvent une collégialité plus accrue entre les enseignants, une meilleure cohérence des actions, un engagement plus soutenu par rapport à la mission de l'école et du système éducatif, une meilleure synergie entre les différents acteurs (enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs, etc.). Dans les systèmes qui fonctionnent en CAP, les recherches montrent que les élèves ont de meilleures performances scolaires aussi bien dans les tests nationaux qu'internationaux.

- **Planification des leçons et des situations d'apprentissage et d'évaluation ;**

- **Observation des prestations d'enseignement et analyse des pratiques enseignantes ;**

- **Conception du matériel didactico-pédagogique ou analyse des productions et des résultats d'élèves ;**

- **Présentation de notions théoriques pour alimenter la discussion et la pratique.**

Certaines CAP sont mises en place pour une durée bien déterminée tandis que d'autres n'ont pas de date d'expiration fixée d'avance. Cependant, en ce qui concerne la temporalité, les recherches ne montrent pas de durée universelle ou de prescriptions, les CAP varient entre 6 mois et 5 ans. Il est important de signaler le fait que les CAP évoluent, grandissent et gagnent en maturité au fil du temps.

À ce sujet, cinq stades de développement d'une CAP sont identifiés dans le tableau ci-dessous.

## 2.2.4 Retombées et défis des CAP

Plusieurs recherches montrent que la participation aux CAP a des retombées positives sur les enseignants, les élèves, l'école et le système scolaire en général.

Au niveau des enseignants, la participation à une CAP serait stimulante et permettrait d'accroître leur satisfaction au travail, d'améliorer leur sentiment d'autonomie professionnelle et leur sentiment d'appartenance à un groupe, de valoriser leur expertise et le leadership pédagogique de certains d'entre eux. À ce propos, des retombées sont visibles aux niveaux cognitif et pédagogique, dans l'amélioration des connaissances pédagogiques et disciplinaires, dans le renforcement des compétences et la capacité d'analyse des pratiques. Par exemple, les enseignants développent leurs compétences en rétroaction, en évaluation, et bénéficient d'un élargissement des pratiques et des ressources. Des changements liés aux croyances et aux attitudes sont aussi observés notamment en ce qui concerne les

Bien évidemment, les CAP rencontrent des défis auxquels elles doivent faire face.

Premièrement, le temps de collaboration est jugé insuffisant. La surcharge de travail est également évoquée que ce soit pour les enseignants ou pour les directions d'établissement.

Parfois, les CAP sont perçues comme un dispositif de contrôle notamment lorsque la source d'impulsion est externe aux enseignants. Ce sentiment peut occasionner une faible mobilisation en particulier lorsque les contenus de formation ne correspondent pas pleinement aux besoins des participants. D'autres enseignants évoquent la crainte d'imposer leurs pratiques aux autres, de se voir imposer des pratiques ou de se conformer à la majorité sans le vouloir. Comme dans tout lieu de collaboration, il faut apprendre à gérer et désamorcer les conflits interpersonnels.

Enfin, les CAP se heurtent au défi des cas de petites écoles rurales ou éloignées des centres urbains et qui n'ont pas forcément les ressources humaines et infrastructurelles suffisantes pour développer une culture de collaboration fort enrichissante fondée sur une

**Tableau 1: Les cinq stades d'évolution d'une CAP**

Stade	Dénomination du stade	Caractéristiques
1 <sup>er</sup> stade	La conscientisation	Travailler sur la représentation de ce qu'est une CAP
2 <sup>e</sup> stade	L'initiation	Prendre la décision de procéder à l'expérimentation du travail en CAP
3 <sup>e</sup> stade	L'implantation	Mettre en marche la CAP en s'appropriant le changement et en travaillant en CAP
4 <sup>e</sup> stade	L'institutionnalisation	Atteindre un stade de maturité, détenir une identité propre, s'affirmer, disposer de conditions humaines et physiques favorables et d'une culture de collaboration solide
5 <sup>e</sup> stade	La socialisation et le rayonnement	Transférer les acquis et rayonner dans une communauté plus large au-delà des murs de l'école

variété d'expériences, de ressources et d'apports divers.

En résumé, il convient de prendre conscience de la vulnérabilité d'un tel dispositif collaboratif au regard de ces défis et de mettre en place des moyens pour favoriser le succès et la pérennité d'une CAP.

### **2.2.5 Pistes pour favoriser le succès d'une CAP**

D'abord, il s'agit de libérer du temps et au mieux d'intégrer une plage horaire dans l'emploi du temps de travail des participants.

De plus, il est important de favoriser un équilibre entre une approche descendante et une approche ascendante qui part de la base. Une façon d'y parvenir est d'impliquer les enseignants dans la définition des besoins, des priorités et le choix des thématiques à traiter, ce qui favoriserait le sentiment d'adhésion et d'appartenance au projet CAP.

De même, il faut offrir des ressources matérielles, infrastructurelles et/ou financières pour soutenir la réalisation des activités au sein de ces dispositifs. L'utilisation des technologies numériques peut s'avérer aussi une ressource pertinente à intégrer pour atténuer les défis relatifs au temps, à l'espace et à l'accessibilité des ressources. Au Québec, des initiatives d'écoles en réseau sont expérimentées pour que les établissements partagent des ressources, discutent et travaillent ensemble.

Aussi, un accès aux outils de facilitation du fonctionnement en CAP est indispensable, que ce soit sous la forme de gabarits, de modèles ou de bases de connaissances. À ce sujet, un document a été élaboré en 2009 par l'Association des Enseignantes et Enseignants Franco-Ontariens (AEFO) et il regorge d'outils pertinents pour fonctionner en CAP, par exemple des outils pour définir une vision commune, pour promouvoir le travail en équipe ou qui se focalisent sur les résultats de l'apprentissage des élèves.

En guise de conclusion, faire face à la complexité accrue de la mission éducative et aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle appelle une responsabilité collective et une collaboration entre les différents acteurs. La réussite et les retombées d'une CAP ne vont pas de soi, c'est un travail de planification, d'organisation, de mise à disposition de ressources et de développement des capacités nécessaires au fonctionnement d'une CAP. Sur ce dernier point, il est à rappeler que les habiletés de collaboration ne sont pas innées, qu'on doit les acquérir tout comme l'appropriation des divers types de leadership. La formation et l'accompagnement demeurent ainsi essentiels. Le tout ne serait sans doute pas fructueux sans promouvoir la « déprivatisation » de la pratique enseignante pour laisser place au partage et au dialogue réflexif, moteur de l'amélioration des pratiques.

De manière particulière, l'accompagnement, le soutien et la consolidation des initiatives de travail en CAP dans les pays visés par le programme APPRENDRE sont à poursuivre dans la dynamique de ce séminaire. Il est également important de promouvoir et de soutenir la recherche, la diffusion des expériences et des connaissances produites dans ces pays. En effet, la recension des écrits réalisée a permis de prendre conscience qu'il existait peu de publications qui rendent compte des initiatives et expériences relevant de ces pays.

Pour finir, trois pistes de recherches ont été mentionnées :

- **Documenter les activités des CAP et les apprentissages réalisés par les participants notamment au moyen d'études longitudinales ;**

- **Documenter le fonctionnement, l'efficacité, la durabilité des CAP selon les différentes sources d'impulsion notamment au moyen d'études comparatives (efficacité des approches descendantes/ascendantes) ;**

- **Documenter les apports et les limites des CAP en ligne et des technologies numériques pour pouvoir les utiliser à bon escient.**



### **Échanges avec les participants concernant la conférence sur les CAP**

Les échanges qui suivent sont le fruit des questions des participants sur la conférence ci-dessus avec les réponses de professeure Mukamura.

### **Lors d'une réunion des enseignants pour résoudre un problème relevant d'un contenu pédagogique, qui doit trancher étant donné qu'ils sont pairs ?**

Plusieurs facteurs peuvent jouer sur l'efficacité des CAP, mais le point de départ est de mieux connaître son école, les élèves, l'environnement pour cibler ce qui affecte par exemple la réussite des élèves. Mieux connaître les caractéristiques de son école permet de définir le point de départ et la finalité. La CAP permet de porter une responsabilité collective aux enjeux complexes de la société.

Dans les pays comme la Finlande où la collaboration enseignante est soutenue, les recherches montrent une meilleure performance des élèves. Les écoles des systèmes moins performants devraient se poser la question de l'origine des défis. La réponse ne se trouvera pas dans les ministères, mais plutôt à partir des actions à la base. Évidemment, les chercheurs peuvent aider à identifier les sources des problèmes et les pistes de solution. Il est important de maintenir une synergie, un équilibre entre les décisions au niveau central par rapport à ceux qui vivent les défis au quotidien sur le terrain.

En matière de méthodes, il est possible de mesurer quantitativement au niveau de la régression multiple la part de chacun des facteurs dans

la difficulté ou dans la réussite des élèves et des établissements.

Un inspecteur ivoirien ajoute que dans les collèges de proximité ils sont deux encadreurs, mais le chef d'établissement est le premier garant en cas de problème de personnalité. L'esprit collectif peut aussi apporter une solution.

### **Comment créer un environnement collaboratif qui permet une meilleure participation des acteurs ?**

À la suite du 3e séminaire international APPRENDRE, un guide présentera plusieurs outils opérationnels permettant une meilleure dynamique interne des CAP dans les pays du programme et au-delà.

### **Y a-t-il des recherches sur cette recension qui se situe au niveau de l'enseignement supérieur ou de l'éducation aux adultes et cela est-il centralisé à l'enseignement des jeunes ? Les résultats de cette synthèse peuvent-ils se transférer à l'enseignement aux adultes et à l'enseignement supérieur ?**

On n'a pas beaucoup accès au supérieur parce qu'on a ciblé l'enseignement primaire, mais en ce qui concerne l'enseignement des adultes on a retracé une étude par rapport à cela.

### **Peut-on implanter les CAP dans l'enseignement technique sachant que dans une spécialité il peut y avoir plusieurs matières ?**

En ce qui concerne l'implantation des CAP dans les formations techniques, on a retracé une étude au Québec. Il peut y avoir des CAP par rapport à chacun des métiers enseignés ou des CAP thématiques puisqu'un établissement peut être confronté à des enjeux communs pouvant être travaillés dans une collectivité. Le choix des regroupements dépend des finalités que l'on veut atteindre, de la taille de l'école de subdivision, de la proximité des défis, jeux et réalités.

## **2.3 Vue d'ensemble des cas soumis pour le troisième séminaire international d'APPRENDRE**

Vue d'ensemble des cas soumis pour le troisième séminaire international d'APPRENDRE

Dans le cadre de son 3e séminaire international, le programme APPRENDRE a commandé une quinzaine d'études de cas sur les communautés d'apprentissage dans une dizaine de pays d'Afrique. Parmi l'ensemble des études, huit ont pu être menées à terme grâce aux efforts louables des équipes nationales s'étant investies dans la collecte de données et la rédaction de leurs expériences, accompagnées par les experts du programme. Monsieur Jean Adotevi, coordonnateur du GTE 3, a brossé un portrait de ces huit cas. Nous reproduisons ci-après sa synthèse analytique.

### **2.3.1 Introduction**

Atteindre des objectifs de l'ODD4, c'est-à-dire « Assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », tel est le but que s'est fixé la communauté éducative internationale, y compris les pays francophones d'Afrique. Dans le cadre de la coopération Nord-Sud pour y parvenir, l'occasion aura été offerte une fois encore à ces pays par l'AUF, à travers son programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement de Ressources), de se pencher sur la question de la professionnalisation des enseignants, clé de voûte de l'ODD4.

L'une des activités phares du programme est l'organisation de séminaires internationaux de partage d'expériences et de connaissances sur des thématiques de la professionnalisation. Le troisième séminaire du genre porte sur la thématique du travail collaboratif des enseignants. Dans sa structu-

ration, APPRENDRE se démembrer en groupes thématiques d'expertise et c'est le Groupe Thématique d'Expertise 3 (Appui aux collectifs enseignants et communautés d'apprentissage professionnelles dans les établissements et les réseaux disciplinaires) qui s'est vu confier la tâche de travailler aux contenus scientifiques du troisième séminaire international dont le thème est : « Se professionnaliser en collaborant ».

À cet effet, le travail collaboratif des enseignants à des fins de professionnalisation, les collectifs enseignants et les communautés d'apprentissage professionnelles se retrouvant au cœur du thème du séminaire, deux axes de recherche ont été identifiés pour repérer et analyser des expériences à l'échelle africaine et globale/internationale. Il s'agissait de procéder à une revue de littérature sur les communautés d'apprentissage professionnelles et d'analyser des études de cas des pays du programme APPRENDRE.

Le premier axe, celui de la revue de littérature, a été réalisé par les professeurs Mukamurera et Dembélé, en collaboration avec les membres du GTE 3. Le présent rapport sur les études de cas aura été possible grâce aux efforts louables de 6 pays dont les équipes nationales se sont investies dans la collecte d'informations et de données pour rédiger leurs expériences de collaboration d'enseignants, accompagnées par les experts du programme APPRENDRE. La liste des pays avec leurs cas se présente comme suit :

#### **● Côte d'Ivoire**

Utiliser les TIC comme outils pour le renforcement des capacités des enseignants.

La collaboration entre les enseignants dans les collèges de proximité.

#### **● Bénin**

Plateforme Web EducMaster comme outil de facilitation des collaborations entre enseignants.

L'expérience de travail collaboratif des enseignants de mathématiques du secondaire.

#### ● **Burundi**

Expérience d'animation pédagogique par les enseignants de même cycle ou même domaine d'apprentissage dans des réseaux scolaires Sénégal.

La redynamisation des cellules d'animation pédagogiques dans le cadre du projet d'amélioration de l'éducation de base en Casamance (PAEBCA).

#### ● **Mali**

Communautés d'apprentissage et développement professionnel des enseignants du Fondamental 1 : stratégies d'implantation et mécanismes de professionnalisation des enseignants

#### ● **Niger**

Professionnalisation des enseignants : le cas des cellules d'animation pédagogiques (CAPED) au Niger

Tels qu'ils se présentent, les cas relèvent soit d'initiatives institutionnelles : les collèges de proximité (**Côte d'Ivoire**), expérience de collectifs enseignants et/ou communautés d'apprentissage professionnelles (**Burundi**), professionnalisation des enseignants (**Niger**); soit d'initiatives d'enseignants ou des corps d'encadrement : utiliser les TIC comme outils pour le renforcement des capacités des enseignants (**Côte d'Ivoire**), la plateforme Web EducMaster comme outil de facilitation des collaborations entre enseignants et l'expérience de travail collaboratif des enseignants de mathématiques du secondaire (**Bénin**); soit de projets de partenaires techniques et financiers : la redynamisation des cellules d'animation pédagogiques dans le cadre du projet d'amélioration de l'éducation de base en Casamance (**PAEBCA**) (**Sénégal**) et les communautés d'apprentissage et développement professionnel des enseignants du Fondamental 1 (**Mali**).

Il est important de signaler ici qu'un Guide de rédaction des cas (voir

annexe) a été mis à disposition grâce aux efforts conjugués du référent scientifique, professeur Martial Dembélé, du coordonnateur du GTE 3, M. Jean Adotevi, et des membres du GT, professeure Joséphine Mukamurera, Mme Mary Denauw et M. El-Hadji Amadou Guèye, avec des contributions fort appréciables des professeurs Marguerite Altet et Jacques Marchand.

Le présent rapport relève quelques éléments de contexte des pays avant d'aborder l'analyse des expériences pays des CAP. Cette analyse est structurée selon les éléments recherchés par le Guide, notamment les types de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) ou de collectifs enseignants (CE), les contextes de leur émergence, la couverture géographique, les acteurs et leur fonctionnement, les finalités, avant d'aborder l'analyse de leurs activités.

### **2.3.2 Quelques éléments de contextes institutionnels des pays**

Les cas relèvent tous de l'éducation de base et touchent les enseignants. On y relève des références aux politiques éducatives telles que le PRODEC au Mali, le PAQUET au Sénégal, etc., et aux politiques nationales relatives à la formation aussi bien initiale que continue des enseignants. En ce qui concerne la dynamique et la performance des systèmes éducatifs concernés, les données sur l'efficacité interne indiquent des taux de redoublement au premier cycle du secondaire, classe de 3e : 24 % en 2020 en Côte d'Ivoire.

Les résultats des évaluations internationales du PASEC 2014 ont été également mentionnés. Pour la Côte d'Ivoire : 52 % des élèves en fin de cycle primaire évalués se trouvent en dessous du seuil de compétences en lecture, c'est-à-dire en dessous du niveau 3, et 73 % des élèves évalués en dessous du seuil de compétences en mathématiques, c'est-à-dire en dessous du niveau 2, ce qui implique des défis de renforcement de la qualité des enseignements et des apprentissages notamment à tra-

vers le dispositif de formation continue et d'encadrement de proximité des enseignants selon les auteurs du cas relatif aux collèges de proximité. Les contraintes d'encadrement des établissements et des enseignants se traduisent dans la plupart des cas par l'insuffisance du nombre de personnels et de moyens de mobilité. L'évolution des effectifs enseignants du public est marquée par une augmentation importante du nombre d'enseignants du 1er et du 2d cycle de l'enseignement primaire et secondaire premier cycle. Par ailleurs, les caractéristiques sociodémographiques, professionnelles et pédagogiques des enseignants du public ne ressortent pas clairement des cas présentés. On note toutefois qu'au Niger, le corps enseignant est marqué par une forte proportion d'enseignants contractuels qui tourne autour de 77 % et une proportion d'enseignants non qualifiés dont l'effectif a fortement chuté entre 2018 et 2019. Il a régressé de 17 points; de 38,4 % en 2018, il est ramené à 21,14 % en 2019.

Quant à la formation continue, incluant l'encadrement pédagogique, tous les 6 pays disposent de documents de politique de formation et de stratégies de formation continue, avec des textes institutionnels pour fixer des normes d'encadrement : (Côte d'Ivoire) 1 encadreur pédagogique pour 30 enseignants du secondaire, 1 encadreur pédagogique effectuant 50 visites de classes par an; (Niger) une moyenne de 30 enseignants par CAPED en milieu rural et de 40 enseignants par CAPED en milieu urbain.

Enfin, la question de l'insertion professionnelle a été diversement comprise par les auteurs des cas. Il était recherché des informations sur les activités de formation continue, le mentorat, les groupes de discussion, les CAP, etc. visant l'insertion professionnelle formelle des enseignants nouvellement qualifiés (Newly Qualified Teachers) à des fins de leur certification et/ou de leur intégration en emploi.

Seule la Côte d'Ivoire s'y retrouve :

*Le conseil d'enseignement constitue le premier maillon de l'appui à l'insertion professionnelle des nouveaux professeurs, à travers des réunions, des classes ouvertes. Le chef d'établissement et les encadreurs pédagogiques, par des visites de classes assorties de critiques, servent d'appui à l'insertion des nouveaux. Les formations pédagogiques qu'organise l'APFC sont un cadre d'appui à leur insertion.*

*Les structures de formation professionnelle de proximité servent donc d'appui à l'insertion des nouveaux enseignants.*

### **2.3.3 Types de communautés d'apprentissage professionnelles/collectifs d'enseignants présentés, sources d'impulsion des CAP/CE, dénominations**

Les huit cas relèvent de différents types de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) ou de collectifs enseignants (CE). En **Côte d'Ivoire**, ce sont des unités pédagogiques (**UP**) et des conseils d'enseignement (**CE**) qui regroupent les enseignants des collèges de proximité. Les UP regroupent les enseignants de la même discipline de plusieurs établissements d'une même ville, soit dans le 1<sup>er</sup> cycle soit dans le 2<sup>d</sup> cycle de l'enseignement secondaire, et les CE concernent les enseignants de la même discipline au sein d'un établissement ou appartenant au même domaine de discipline au sein d'un établissement scolaire. Au **Sénégal**, des cellules d'animation pédagogiques (**CAP**) ont fait l'objet de rénovation dans leur fonctionnement dans le cadre du dispositif de rénovation mis en place dans les académies de Ziguinchor et Sédiou. Au **Niger**, la cellule d'animation pédagogique (la CAPED) a été définitivement créée par l'arrêté N° 0071/MEBA/SG/DECB1 du 16 mai 2003. Le texte précise les missions, la composition et le fonctionnement des CAPED. Au **Mali**, c'est la Communauté d'Apprentissage des maîtres (**CA**), une initiative du Projet d'appui à la mise en œuvre de la formation

des enseignants (PAMOFÉ) lancé en 2004 dans le cadre de la coopération canadienne, un dispositif novateur de formation des enseignants au niveau de l'équipe-école et sur la base de besoins identifiés par les bénéficiaires eux-mêmes. Mis en place par l'ordonnance ministérielle du 19 décembre 2019, les **réseaux scolaires** constituent les creusets du travail collaboratif des enseignants au **Burundi**. Enfin, au **Bénin**, l'expérience de travail collaboratif des enseignants de mathématiques du secondaire se résume essentiellement à une initiation à la création **d'équipes d'entraide pédagogique** dans les communes de Houéyogbé et Bopa dans le département du Mono et un appui aux enseignants des départements du Borgou et de l'Alibori en collaboration avec le LARES, à travers son projet EQuDeC, toujours dans des **groupes d'entraide pédagogique/communautés d'apprentissage professionnelles** selon les termes des auteurs qui se trouvent être des inspecteurs d'enseignement secondaire (IES). Quant à la plateforme EducMaster au **Bénin**, c'est un outil informatique retenu par le ministère de l'Éducation nationale pour la gestion automatisée de toutes les activités des enseignants. Le travail collaboratif de ces derniers y a trouvé son terrain de prédilection.

La diversité dans la dénomination du concept de communauté d'ap-

**Tableau 2 : Récapitulatif des types de communautés d'apprentissage professionnelles/collectifs d'enseignants (CAP/CE) présentés, sources d'impulsion, dénomination et implantation**

Pays	Types de CA/CE présentés	Sources d'impulsion	Dénominations	Implantation géographique
<b>Côte d'Ivoire</b>	La collaboration entre les enseignants dans les collèges de proximité	Initiative institutionnelle	Unité Pédagogique (UP) et Conseil d'enseignement (CE)	Échelle nationale
	Utiliser les TIC comme outils pour renforcer les capacités des enseignants	Initiative d'enseignants de physique-chimie d'un collège		Quelques communes
<b>Bénin</b>	L'expérience de travail collaboratif des enseignants de mathématiques	Des initiatives institutionnelles et d'enseignants de mathématiques	Équipes/groupes d'entraide pédagogique	Trois Départements
	Plateforme Web <i>EducMaster</i> comme outil de facilitation des collaborations	Initiative institutionnelle	Conseil d'enseignement (CE)	Échelle nationale
<b>Burundi</b>	Expérience de collectifs enseignants au sein des réseaux scolaires	Initiative institutionnelle; ordonnance ministérielle du 19 décembre 2019.	Les réseaux scolaires	Échelle nationale
<b>Sénégal</b>	La redynamisation des CAP dans le cadre du projet (PAEBCA)	Initiative de projet de PTF international	Cellules d'animation pédagogiques	En Casamance
<b>Mali</b>	Communautés d'apprentissage et développement professionnel des enseignants du Fondamental	Initiative de projet – Projet d'appui à la mise en œuvre de la formation des enseignants (PAMOFE) lancé en 2004	La Communauté d'Apprentissage des maîtres.	Échelle nationale : 120 écoles réparties dans toutes les régions du Mali.
<b>Niger</b>	Professionnalisation des enseignants par le biais des CAPED	Initiative institutionnelle	Cellules d'animation pédagogiques (CAPED)	Échelle nationale

prentissage en collectif enseignant, communauté d'apprentissage professionnelle, etc. déjà relevée dans la revue de littérature se retrouve dans les 8 cas analysés. Au Sénégal et au Niger, ce sont des cellules d'animation pédagogiques, au Mali, des communautés d'apprentissage des maîtres, au Burundi, des réseaux scolaires, au Bénin, des équipes d'entraide pédagogique. À ce propos, la revue de littérature relève ce qui suit :

« Que ces termes soient utilisés à raison ou à tort de manière interchangeable dans certains écrits, il n'en demeure pas moins que les modèles qu'ils incarnent ont un dénominateur commun, celui de collaborer et d'apprendre ensemble ou encore, dans les termes de Steyn (2013), "the idea that the knowledge of individuals is not constructed in a vacuum, but that such construction is rather culturally and socially situated" (p. 281). Ces différents termes paraissent d'ailleurs comme la pierre angulaire des CAP et sont souvent évoqués pour définir le concept, ce qui fait de ce dernier un concept parapluie. Dans le même sens, Blitz (2013) note que le concept de CAP est utilisé pour décrire de nombreuses façons de rassembler des personnes qui partagent un intérêt commun. »

Il est intéressant de noter les tentatives de définition et de cadrage des CAP par les pays. Au Burundi, l'article 2 de l'ordonnance précitée stipule : « Un réseau scolaire est un groupement d'écoles qui mettent ensemble les ressources humaines, matérielles et pédagogiques pour favoriser une meilleure réussite scolaire, éducative et un épanouissement culturel et sportif ». Au Sénégal, le décret n° 79-1165 du 20 décembre 1979 portant sur l'organisation de l'enseignement élémentaire expose que « ... le personnel enseignant continuera à devoir à l'administration 30 heures hebdomadaires dont 2 seront consacrées à l'animation pédagogique pour la formation permanente et le perfectionnement ».

### 2.3.4 Implantation/couverture géographique, acteurs et fonctionnement des CAP/CE

La plupart des cas étudiés regroupent essentiellement les enseignants et les corps d'encadrement dans une dynamique de formation continue des enseignants, encadrée par des structures ou entités nationales, régionales ou locales hiérarchiques relevant des ordres d'enseignement. La Côte d'Ivoire avec les collèges de proximité, le Burundi avec les réseaux scolaires, le Mali avec les communautés d'apprentissage des maîtres, le Niger avec les CAPED se retrouvent dans cette configuration avec une couverture à l'échelle nationale et soutenue par des textes administratifs. Et, comme mentionné plus haut, la prise de textes administratifs sur l'encadrement est courante (i) pour fixer des normes d'encadrement, (ii) pour encadrer l'organisation des visites de classes, (iii) pour fixer les modalités de suivi et d'encadrement pédagogiques.

La plus petite unité de cette architecture de formation continue reste souvent les unités pédagogiques, les conseils d'enseignement et les secteurs pédagogiques qui constituent des cellules de réflexion académique, didactique et pédagogique et de formation continue des enseignants selon les auteurs du cas des collèges de proximité. Le travail collaboratif des enseignants est censé s'y dérouler.

Le fonctionnement de ces cellules est placé sous l'autorité des responsables des structures éducatives (chefs d'établissement ou inspecteurs de l'enseignement primaire) et sous la supervision des chefs des APFC (Antenne de la Pédagogie et de la Formation Continue).

Les cas de l'utilisation des TIC comme outils pour le renforcement des capacités des enseignants de la Côte d'Ivoire, ceux de la plateforme Web EducMaster et de l'expérience de travail collaboratif des enseignants de mathématiques du secondaire au Bénin relèvent d'initiatives d'en-

seignants et d'encadreurs avec une portée limitée géographiquement, comme pour le PAEBCA du Sénégal. Signalons enfin que le rôle des directeurs d'école, qui sont les premiers encadreurs de proximité, n'est pas visible dans les cas analysés.

### 2.3.5 Des finalités ou objectifs des CAP/CE

Les collèges de proximité sont focalisés sur la formation continue des enseignants bivalents assurée aussi bien par les encadreurs pédagogiques que par le travail collaboratif entre eux. En ce qui concerne l'utilisation des ressources éducatives libres et d'Internet pour renforcer et consolider les acquis professionnels, le travail effectué avec des collègues de l'établissement initiateur en Côte d'Ivoire, mais aussi avec des enseignants d'autres villes, vise l'amélioration des contenus des cours en les rendant plus consensuels selon les termes des auteurs du cas.

Le PAEBCA au Sénégal vise à améliorer le professionnalisme des enseignants à travers le développement de l'analyse des pratiques pédagogiques et l'utilisation de supports d'autoformation et d'interformation en didactique du français et des mathématiques, en ayant recours aux matériels et supports numériques. Au Mali, la communauté d'apprentissage constitue une stratégie pour combler les lacunes des formations initiale et continue des enseignants.

Au Niger,

*La CAPED organise des formations sous forme de journées pédagogiques. C'est une occasion permettant de regrouper des enseignants venant de divers horizons : titulaires, contractuels du public et du privé. Les enseignants issus d'un environnement géographique donné sont regroupés par secteur pédagogique. Les discussions tournent autour de thèmes pédagogiques préparés à l'avance sous la responsabilité du conseiller pédagogique responsable du secteur.*

Toutes ces finalités convergent vers un but commun, celui de combler les lacunes des formations initiale et continue des enseignants et améliorer les pratiques. Quels sont les activités et outils qui y concourent ?

### 2.3.6 Activités, outils, dimensions prises en compte et fondements théoriques ou cadres de référence scientifiques

Les activités et outils de travail des enseignants dans les CAP visent essentiellement la formation professionnelle continue de ces derniers.

Au **Bénin**, sous l'égide des structures déconcentrées telles que la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP), la Direction de l'Enseignement Secondaire (DES) et la Direction de l'Inspection Pédagogique, de l'Innovation et de la Qualité (DIPIQ), les contenus et modalités de la formation professionnelle continue (FPC) de proximité sont conçus et gérés avec l'appui du corps d'encadrement. Le cas de l'expérience des professeurs de mathématiques constituée des inspecteurs d'enseignement secondaire (IES) de mathématiques, des conseillers pédagogiques (CP) et des animateurs d'établissement (AE) responsable du Conseil d'enseignement (CE) est né des observations de visites d'accompagnement et de soutien pédagogiques des IES aux enseignants en situation de classe. Ces observations requièrent des remédiations pédagogiques pour pallier les insuffisances relevées.

À cet effet, des expériences spécifiques ont été conduites dans des localités données.

#### ● **Initiation à la création d'équipes d'entraide pédagogique dans les Communes de Houéyogbé et Bopa dans le département du Mono.**

Le dispositif principal est constitué des animations pédagogiques hebdomadaires et vise le développement du travail collaboratif entre enseignants sous l'encadrement d'un enseignant identifié, appelé animateur d'établissement, et dont les

capacités sont périodiquement renforcées pour répondre aux attentes de ses collègues. Il bénéficie de l'appui technique des conseillers pédagogiques et des inspecteurs.

#### ● **EducMaster au Bénin et le travail collaboratif des enseignants**

Les principales activités qui invitent au travail collaboratif sont de deux ordres.

##### ● **La banque commune des épreuves sur EducMaster**

Les différents sujets conçus dans l'ensemble des établissements du Bénin pour l'évaluation des apprentissages sont mis en ligne via le menu « banque commune des épreuves » sur EducMaster avec les corrigés types issus des travaux en Conseil d'Enseignement. Ces documents en ligne sont accessibles à tous les acteurs qui se connectent à la plateforme, notamment le corps de contrôle et d'encadrement, les enseignants, les apprenants et même les parents d'élèves (<https://educmaster.bj/banque-commune-des-epreuves>). Les enseignants peuvent de manière informelle individuellement ou en groupe contribuer à la banque des épreuves, en proposer de nouvelles et travailler sur les aspects problématiques de l'existant.

##### ● **Les fora disciplinaires de discussion sur EducMaster**

D'après les auteurs du cas, EducMaster dispose des fora pour des échanges et partages d'expériences professionnelles par discipline. Chaque acteur (inspecteur, conseiller pédagogique, chef d'établissement, animateur d'établissement, enseignant) dispose d'un compte d'utilisateur qui permet sa prise en compte selon ses droits. Les inspecteurs et conseillers pédagogiques participent aux discussions dans ces creusets pour apporter directement des éléments de réponses aux enseignants (<https://educmaster.bj/ese-disciplinaires>).

Ces fora développés en ligne visent deux types de collaborations. D'abord, entre les pairs, puisque

d'autres enseignants mieux inspirés ou plus expérimentés arrivent à répondre directement à leur pair en difficulté, ensuite la possibilité de recevoir des apports et conseils du corps d'encadrement. La démarche vise à créer un espace national pour le partage des idées et expériences. Même les enseignants qui ne posent pas de préoccupations en ligne parviennent à s'instruire des éléments de réponses apportés aux préoccupations de leurs pairs.

Les activités du PAEBCA au **Sénégal** contribuent à renforcer les pratiques des cellules d'animation pédagogiques dans le domaine des « prestations de classe » et, grâce aux ressources didactiques, à alimenter les « échanges autour de contenus ». Les cellules d'animation pédagogiques constituant les collectifs enseignants ou les creusets de professionnalisation des enseignants, l'objectif principal de cette démarche est donc de former des enseignants praticiens réflexifs aptes à analyser leurs pratiques et à les transformer en savoirs professionnels et en pratiques « améliorées ».

Dans le cas du projet PAEBCA, cette analyse des pratiques a été mise en œuvre à travers le visionnement des prestations filmées, avec retours en arrière possibles sur la vidéo, pour analyser plusieurs paramètres de l'enseignement-apprentissage : le travail de l'enseignant, le travail des élèves, l'organisation de la classe, la gestion des apprentissages, etc., l'utilisation des grilles d'observation ciblées et la focalisation, de préférence, sur de courts épisodes filmés (environ 10 min). Ce dispositif permet aux enseignants d'observer et d'analyser leurs pratiques de classe. La fiche OPERA comprenant l'analyse des représentations, l'analyse des pratiques professionnelles et la conception de nouvelles pratiques aura été l'outil principal qui a permis le renforcement des capacités des enseignants en analyse de pratiques de classe.

En **Côte d'Ivoire**, le travail sur l'utilisation des TIC renferme deux grands axes :

● **Le travail collaboratif entre enseignants pour échanger sur des expériences et pratiques professionnelles à l'aide des outils TIC ;**

● **La construction commune de leçons et d'activités d'application pour les apprentissages sur des ressources éducatives libres via Internet afin de faciliter l'installation des habiletés enseignées.**

Selon les auteurs du cas,

*Le premier axe qui évoque le travail collaboratif implique la constitution d'un groupe de travail. Ce groupe établit ses objectifs et ses règles de fonctionnement. La constitution du groupe n'a pas été chose facile. Le travail n'étant pas formel, la réticence des uns et des autres était marquée. La motivation est venue du fait qu'ils pourraient utiliser ces acquis après pour des cours de mise à niveau des apprenants ou des postulants à des concours... Une meilleure organisation du travail nous a amenés tout d'abord à échanger en ligne via les réseaux sociaux (groupe WhatsApp) afin d'interagir. Les interactions recueillies seraient une base de données pour organiser le travail par ordre de priorité.*

Au **Mali**, le Guide pratique de la CA des maîtres, le « Manuel de gestion de la formation continue des maîtres » de juillet 2008 et le « Programme-cadre de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants de l'enseignement fondamental, de l'éducation préscolaire et spéciale » de mai 2018 sont autant d'outils qui balisent les principales activités de la CA des maîtres :

**Tableau 3 : Analyse des messages et des dimensions de l'interaction.**

Dimensions de l'interaction	Mots clés
Dimensions sociales	Bonjour doyen ; Salut Couli ; Comment vas-tu, Gboh ?
Dimensions cognitives	Expliquer ; partager ; élaborer ; partager
Dimensions réflexives	Comment ? Quelles ressources utiliser ?

- l'analyse des pratiques professionnelles ;
- l'identification des besoins ;
- l'élaboration d'un plan annuel de formation continue ;
- la mise en œuvre de ce plan ;
- l'évaluation des activités annuelles de FCM.

### **2.3.6 1. Des retombées du travail collaboratif et de la FPC de proximité sur le processus enseignement-apprentissage**

Les faits et témoignages ci-dessous en donnent l'illustration :

Les deux projets au **Bénin** : « Des enseignants se préoccupent aujourd'hui de concevoir leur fiche pédagogique pour l'exécution d'une séquence de classe, même si la qualité n'y est pas encore pour tout le monde. Ces collectifs permettent à ces derniers de réfléchir ensemble sur des pratiques à partager ou des travaux qui peuvent être reproduits dans d'autres classes ». (Auteur de l'expérience des professeurs de mathématiques)

« L'amélioration continue des résultats scolaires reste évocatrice de ce que les pratiques de classe sont de plus en plus professionnelles malgré les profils parfois inadéquats des enseignants recrutés. La banque commune des épreuves est un outil privilégié d'aide à l'amélioration des

pratiques enseignantes. Les enseignants s'en servent pour donner des exercices de maison et des travaux de recherche aux apprenants. Les nombreux apprenants de parents pauvres qui n'ont pas les moyens de s'acheter des ouvrages et annales dans les librairies investissent la plateforme et téléchargent gratuitement les sujets de tous les établissements du Bénin et leurs corrigés. Cela favorise sans aucun doute la réussite scolaire et les témoignages fusent de tous les coins du pays. » (EducMaster)

En **Côte d'Ivoire**, avec l'utilisation des TIC comme outils pour renforcer les capacités des enseignants :

*« N'ayant pas fait une étude approfondie sur l'impact de la collaboration sur le perfectionnement de la formation continue des enseignants, nous ne pouvons pas certifier que cette collaboration a servi au perfectionnement de la formation continue des enseignants. Nous pouvons observer un consensus autour de certains cours. De plus, nous avons constaté que nos jeunes collègues enseignants contractuels ont moins de difficultés à se faire comprendre par les élèves. À cela, il faut ajouter que certains d'entre eux utilisent ces ressources éducatives acquises pour travailler en ligne avec leurs pairs et des encadreurs pédagogiques. »*

*« L'expérience a touché uniquement aux élèves en classe de terminale. Au départ, les appre-*

nants étaient indifférents. À force d'explications, un intérêt est né. Leurs amis d'autres localités nous ont contactés par e-mail afin de leur faire parvenir des exercices en physique-chimie, mais aussi dans d'autres matières. À l'issue de cette expérience, nous avons estimé nécessaire d'analyser l'impact de celle-ci sur les apprenants. C'est ainsi que pour le premier trimestre nous avons contacté nos deux collègues qui avaient assez d'élèves qui participent à l'expérience. Avec leur soutien, nous avons établi le tableau ci-dessous. »

« Pour ce premier trimestre de l'année scolaire 2019-2020, nous avons travaillé avec quelques élèves. Que ce soit à Gbonné (Biankouma), Ferkessédougou ou Daloa, nous remarquons que sensiblement tous ceux qui ont fait les exercices ont eu une moyenne  $\geq 10$ . Mieux, tous ceux qui ont fait les exercices par e-mail les ont traités à partir de leur portable. C'est en cela notre intérêt : utiliser internet et le portable à des fins

Si au **Mali**, la CA devrait combler les lacunes de la formation initiale et continue, les retombées énumérées telles que l'instauration d'un climat d'entente et d'entraide, l'implication des partenaires dans le fonctionnement de la CA, la synergie des actions de la CA et des communautés environnantes, la tenue régulière des réunions préparatoires de la CA des maîtres, etc. ne reflètent pas des acquis d'enseignement-apprentissage attendus des formations.

D'après l'auteur de l'expérience des professeurs de mathématiques au **Bénin** :

« Des enseignants se préoccupent aujourd'hui de concevoir leur fiche pédagogique pour l'exécution d'une séquence de classe, même si la qualité n'y est pas encore pour tout le monde. Ces collectifs permettent à ces derniers de réfléchir ensemble, sur des pratiques à partager ou des travaux qui peuvent être reproduits dans d'autres classes. »

Au **Sénégal**, les retombées se résument à dix grilles d'observation et d'analyse des pratiques qui ont été

conçues, 1 071 enseignants formés sur la fiche OPERA comprenant l'analyse des représentations, l'analyse des pratiques professionnelles et la conception de nouvelles pratiques, 4 936 enseignants formés sur l'utilisation de grilles d'observation et des séquences de prestations filmées avec des tablettes pour analyser les pratiques enseignantes lors des cellules d'animation pédagogiques.

Le **Niger** a donné une définition assez large des CAP, leurs attributs et leurs activités. Ces dernières semblent avoir connu un regain d'intérêt grâce à une autre initiative francophone du modules de formation? Qui a élaboré les modules de formation?

Les CAP à l'initiative d'enseignants ou de corps d'encadrement semblent mieux répondre aux principaux objectifs de la création de communautés d'apprentissage professionnelles, notamment celui « d'améliorer le professionnalisme des enseignants et de créer des impacts positifs sur l'apprentissage des élèves. Il s'agit de changer la culture scolaire qui soutient la collaboration professionnelle, les connais-

**Tableau 4 : Impact des activités d'application sur les apprenants**

Établissement	Participants	Nombre d'apprenants ayant fait tous les exercices envoyés	Nombre de participants ayant une moyenne $\geq 10$ en physique-chimie au 1er trimestre 2019-2020
Collège de Gbonné	15	12	12
Lycée Moderne de Ferkessédougou	50	49	49
Collège Touré de Daloa	40	38	37

d'IFADEM qui aurait insufflé une nouvelle dynamique aux CAPED et redonné vie au travail collaboratif des enseignants.

L'organisation de la formation continue, principalement par les journées pédagogiques au sein des réseaux scolaires, crée des espaces de travail collaboratif des enseignants au **Burundi**. Ces journées sont organisées une fois par mois dans toutes les écoles fondamentales du pays. Le pays y voit une nouvelle stratégie de formation continue des enseignants consistant à «regrouper des écoles au sein des réseaux afin de capitaliser les compétences locales existantes et encourager l'échange d'expériences et l'entraide entre des enseignants de même cycle ou de même domaine d'apprentissage».

D'une manière générale, force est de constater qu'il manque des preuves que la participation à une communauté d'apprentissage a entraîné des changements dans la pratique de l'enseignement et l'amélioration des résultats scolaires. Cet état de fait pourrait faire l'objet de recherches ultérieures.

### 2.3.6 2.Des rapports entre enseignants et entre enseignants et personnels d'appui

Construire «une démarche qui aide les enseignants à sortir d'opinions toutes faites ou de représentations erronées sur l'apprentissage, et les amener à se questionner, à être lucides sur leurs pratiques enseignantes et à prendre en compte les effets de celles-ci sur les apprentissages des élèves», telles sont les ambitions du PAEBCA. Cela requiert des interactions entre enseignants et entre enseignants et personnels d'appui, parfois de nature complexe. La complexité pourrait parfois naître de la résistance des enseignant.e.s ou des rapports hiérarchiques difficiles. Aucun des

8 cas n'a fait mention de la dimension relationnelle/sociale des CAP.

### 2.3.7 Les questionnements soulevés par les CAP/CE présentés et analysés

La «clarification conceptuelle et opérationnalisation» ci-dessous contenue dans le cas du Mali

*L'expression communauté d'apprentissage est utilisée pour désigner la communauté que constituent les enseignants d'une école ou d'un groupe d'écoles avec leur directeur et la communauté environnante, afin d'analyser les pratiques pédagogiques ayant cours dans l'école, d'identifier les besoins de formation continue de l'équipe enseignante, de mobiliser les ressources nécessaires et de mettre en œuvre des actions de formation appropriées*

se rapproche des nombreuses définitions de CAP dont l'une des plus complètes a été citée dans la revue de littérature susnommée. Elle est de Stoll et al. (2006, p. 5) :

*Une communauté d'apprentissage professionnelle est un groupe de personnes inclusives, motivées par une vision commune de l'apprentissage, qui se soutiennent et travaillent ensemble, en trouvant des moyens, à l'intérieur et à l'extérieur de leur communauté immédiate, de s'enquérir de leur pratique et d'apprendre ensemble des approches nouvelles et meilleures qui amélioreront l'apprentissage de tous les élèves.*

Ces deux définitions nous offrent une grille de lecture des éléments transversaux repérés dans l'analyse des 8 cas présentés. Ils sont présents dans :

(i) Le souci partagé de la professionnalisation des enseignants à

travers des actions de formation de proximité;

(ii) L'institutionnalisation du rôle prépondérant des corps d'encadrement;

(iii) L'amélioration des apprentissages scolaires.

Cependant, les cas présentés ne traduisent pas une vision des écoles et établissements scolaires comme des communautés d'apprentissage, «motivées par une vision commune de l'apprentissage» par le désir d'instaurer une culture scolaire collaborative, avec des enseignants librement engagés dans un processus de développement professionnel continu. Les collectifs enseignants ont polarisé leurs activités sur la formation des enseignants, dans une approche descendante dans la plupart des cas. Quand bien même la formation au sein des CAP se veut une formation de proximité, son caractère prescriptif laisse peu d'espace aux initiatives d'enseignants et au travail collaboratif entre enseignants.

Certes, il n'existe pas de définition universelle (Slegers et al., 2013 ; Stoll et al., 2006 ; Vescio et al. 2008) de la CAP comme il a été rapporté par la revue de littérature, mais les caractéristiques organisationnelles et opérationnelles qui traduisent leur dimension structurelle sont bien marquées dans les CAP d'initiative institutionnelle analysées. C'est le traçage des différentes dimensions cognitive, réflexive et relationnelle/sociale qui se révèle difficile dans des contextes éducatifs très hiérarchisés et en l'absence de données à ce sujet. D'où des questions qui restent à approfondir, entre autres :

Dans quelle mesure les enseignants bénéficiaires ont-ils été impliqués dans la détermination des contenus de formation ? Qui a élaboré les

9 IFADEM : Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres.

sances et les compétences», Antinluoma, M., et al. (2018).

### 2.3.8 Les perspectives

Les propos selon lesquels «La formation continue ne doit plus être seulement le remède aux insuffisances de la formation initiale, mais un processus de longue durée s'inscrivant dans une perspective d'apprentissage permanent (Eurycide, Tardif et al., 1998)», propos cités dans un des cas de la Côte d'Ivoire, posent le défi des fonctions de la formation continue et sa «déprivatisation» au profit des CAP. La formation continue aura besoin d'une dimension plus large, celle d'un développement professionnel continu qui renferme des actions autres que celles des formations régies par les acteurs impliqués dans la chaîne d'encadrement pédagogique et qui manquent parfois de synergie entre eux. Pour ce faire, les CAP ont besoin d'autonomie.

Des recherches futures pourraient s'intéresser aux difficultés inhérentes à la mise en œuvre du travail collaboratif et les mesures à prendre. Dans les UP comme dans les CE, tel qu'ils fonctionnent présentement, la mise en œuvre du travail collaboratif entre les enseignants bute parfois sur des contraintes logistiques, des

difficultés de communication entre les enseignants et les structures d'encadrement, voire des déficits de compétences en encadrement de proximité des enseignants de la part des corps d'encadrement, plus prompts à émettre des injonctions qu'à apporter de l'appui-conseil.

A contrario, les expériences de la collaboration en ligne sur la plateforme EducMaster, l'utilisation des TIC en Côte d'Ivoire, bien qu'à leurs débuts, sont en train de révolutionner la collaboration des enseignants entre eux pour des fins de professionnalisation. Le développement des espaces et outils numériques collaboratifs reste une avenue digne d'être explorée. Les défis que cela présente, notamment le coût de la connexion qui n'est pas à la portée de tous les enseignants, l'accessibilité des ressources éducatives utilisées sur n'importe quel terminal connecté (téléphones intelligents, tablettes, ordinateurs, etc.), ne devraient pas constituer des freins. Il faudrait au moins tabler sur un atout important, «la majorité des enseignants et des apprenants possèdent des terminaux connectés» selon les auteurs des cas de travail collaboratif en ligne.

En conclusion, quand bien même il serait difficile de parler de communautés d'apprentissage professionnelles au sens où les chercheurs les définissent, les huit cas analysés ouvrent des perspectives sûres quant à leur développement futur en des espaces de travail collaboratif des enseignants. Le défi de changement de culture scolaire qui en sera à la base constitue un «parcours» selon Bolam et al. (2005) et Muñoz & Branham (2016) (cité dans Antinluoma, M., et al., 2018) pour faire des CAP un processus d'amélioration continue. Cela partirait d'après les auteurs du niveau de maturité d'une école individuelle.

Dans son programme d'appui à l'amélioration de la qualité du système éducatif béninois, le LARES a initié 19 Groupes d'Entraide Professionnels (GEP) et des Groupes d'Entraide Scolaires (GES) dans plusieurs collèges du département du Borgou. Les enseignants des GEP ont bénéficié d'un renforcement de capacités à travers des modules de formation, leur permettant de faciliter la mise en œuvre des activités dans leur classe sur l'année scolaire 2015-2016. Les GES ont été créés pour les élèves de même promotion et placés sous l'encadrement des enseignants



## Références bibliographiques

Abigail, L. K. M. (2016). Do communities of practice enhance faculty development? *Health Professions Education*, 2, 61-74.  
[www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

Antinluoma, M., Ilomaki, L., Lahti-Nuutila, P. et Toom, A. (2018). Schools as Professional Learning Communities. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 76.  
<https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>

De Jong, L., Meirink, J et Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and teacher education*, 86, 102925.  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34.  
<https://doi.org/10.7202/1021025ar>

Leclerc, M., Dumouchel, C. et De Grandpré, M. (2015). La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire. *Formation et profession*, 23(3), 85-98.  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.285>

Steyn, G. M. (2013). Building Professional Learning Communities to Enhance Continuing Professional Development in South African Schools. *The Anthropologist*, 15(3), 277-289.  
<http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/13422>;  
DOI: 10.1080/09720073.2013.11891318

Stoll, L, Bolam, R, McMahan, A, Wallace, M. et Thomas, S.M. (2006). Professional learning communities: A review of literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.  
DOI : 10.1007/s10833-006-0001-8

Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.  
<https://www.learnedtechlib.org/p/196908/>



# 3 Résumé des cinq études de cas présentées

---

Les cadres des ministères du Bénin, de la Côte d'Ivoire, du Sénégal, du Mali et du Burundi ont présenté des exemples de travail collaboratif entre enseignants dans leur pays respectif.

### 3.1 Bénin: Le travail collaboratif entre enseignants

Le premier cas intitulé «L'expérience de travail collaboratif des enseignants de mathématiques du secondaire au Bénin» a été présenté par Monsieur Ibitobi Victorin Abattan, inspecteur de l'enseignement secondaire en mathématiques au Bénin.

Au Bénin, la professionnalisation des enseignants est un sujet d'intérêt national. Les diagnostics successifs ont établi un lien de cause à effet entre les professionnalités enseignantes et la promotion des communautés d'apprentissage professionnelles avec des répercussions sur la qualité des acquis des apprenants.

Avec plus de 50 000 enseignants vacataires qui appuient chaque année l'effectif limité des enseignants APE et des ACE, le Bénin est passé au processus des Aspirants au métier d'enseignant (AME). Cette action a permis de fidéliser et motiver les nouveaux appelés et pourra contribuer à la professionnalisation des enseignants.

L'objectif de cette étude est de présenter des expériences concrètes menées sur la thématique des collectifs d'enseignants et des réseaux de collaboration, en insistant sur la mutualisation des pratiques réussies et la vulgarisation au niveau national, pour renforcer les capacités des enseignants, acteurs de l'amélioration des acquis scolaires des élèves.

Cette étude est issue d'une recherche documentaire effectuée dans les directions techniques et centrales des ministères de l'Éducation, suivie d'une collecte de données des expériences collaboratives en interrogeant les acteurs sur

leurs pratiques. Les données ont porté sur la dynamique et la performance du système d'éducation de base (population scolarisable, taux de scolarisation, effectif d'élèves, efficacité interne, contrainte d'encadrement des établissements), l'évolution des effectifs enseignants, les catégories sociodémographiques, professionnelles, pédagogiques des enseignants du public et enfin, la formation continue des enseignants. À ce niveau, les indicateurs fixés sont au niveau de la stratégie de formation continue, les programmes, l'organisation, les intervenants, l'appui à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et le financement national pour la formation continue des enseignants.

Au sujet de la dynamique et de la performance, les résultats montrent que le système d'éducation de base doit faire face à des défis importants, notamment la satisfaction d'une demande de scolarisation en forte progression, la mise en œuvre de mesures d'équité pour certaines zones, l'amélioration de la qualité des apprentissages. Des axes de remédiation sont proposés, à savoir le renforcement des capacités des enseignants, le suivi des communautés d'apprentissage professionnelles, le renforcement des effectifs et des capacités du corps d'encadrement.

En ce qui concerne le système de formation continue, les dispositifs de collaboration existants constituent des forces. Cependant, des défis persistent au niveau de leur mise en œuvre et de leur suivi. Des pistes se dessinent quant aux remédiations possibles, à savoir : renforcer les dispositifs de pilotage et d'encadrement, veiller au respect des tests surtout au niveau de la décentralisation, améliorer la gestion des ressources humaines, définir clairement, par sous-secteur, la part du budget national réservée à

la formation continue et surtout au suivi des CAP.

Les données ont permis de déterminer sept types de collaborations entre enseignants, dont trois ont été détaillés dans le cadre de la présentation du séminaire :

#### ● Appui à la création d'équipes d'entraide pédagogique (2010) dans le département du Mono

Environ 100 enseignants de mathématiques se regroupent les mercredis après-midi et/ou les samedis pour concevoir des fiches pédagogiques ou des situations d'évaluation à mettre en œuvre dans leur établissement. Cet appui a permis la mise en place, au sein de 20 Collèges d'Enseignement Général (CEG), de six Communautés d'Apprentissage Professionnelles dans les arrondissements de la commune de Houéyogbé (Dahé, Doutou, Honhoué, Houéyogbé, Sè et Zoungbonou) et de sept CAP dans ceux de la commune de Bopa (Agbodji, Badazouin, Gbakpodji, Bopa centre, Lobogo, Possotomè et Yègo-dô).

#### ● Renforcement et encadrement des animateurs d'établissement (AE) par les inspecteurs dans le département des Collines (2019)

Les activités ont été centrées sur l'élaboration de projets de planning et d'outils permettant de faciliter l'observation de la gestion de classe, d'anticiper sur les visites de classe, de mieux évaluer les apprentissages des élèves et de réfléchir aux problématiques rencontrées. À l'issue de cette formation, 160 AE et deux CP ont été mis en réseau à travers un forum d'échanges impactant les 160 conseils d'enseignement du département et sont suivis par l'inspecteur du Pool.

#### ● Appui aux enseignants du Borgou avec l'aide du LARES<sup>12</sup> (2015-2016)

<sup>10</sup> Agent permanent de l'État appelé actuellement fonctionnaire de l'État

<sup>11</sup> Agent contractuel de l'État appelé actuellement agent contractuel de droit public de l'État

des 19 GEP et des membres de l'administration. Les activités menées au sein des GEP ont porté sur l'élaboration des fiches pédagogiques, des situations d'évaluation, l'organisation du compte rendu d'évaluation et l'observation de pratiques de classe. Cette initiative a permis d'accompagner les enseignants de français, de mathématiques et de PCT (Physique-Chimie et Technologie) et d'améliorer les apprentissages et les résultats scolaires dans ces 19 établissements.

Les autres types de collaborations consistent à appuyer techniquement les animateurs d'établissement du CEG Akodeha dans le département du Mono; la contribution à la mise en œuvre du programme IFADEM; la conception de fiches pédagogiques modèles par la DIPIQ; l'appui à la conception de séquences d'apprentissage innovantes par les conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'enseignement secondaire de mathématiques à travers le programme APPRENDRE.

Il est important de retenir que les stratégies de travail collaboratif entre enseignants ont fait leurs preuves au sein du système éducatif béninois, mais que des efforts restent à fournir pour mieux encadrer et renforcer ces structures. Ces efforts peuvent contribuer à combler les lacunes de la formation initiale et appuyer la formation continue permanente pour ainsi contribuer efficacement à la professionnalisation des enseignants.

En ce qui concerne la formation initiale, les recommandations de l'inspection sont de tenir compte des besoins pour former des enseignants qualifiés pour les sous-secteurs de la maternelle, du primaire et chaque discipline du sous-secteur du secondaire. Des stratégies et mesures spéciales peuvent être définies dans les disciplines-outils

comme le français, les mathématiques et la PCT.

Quant à la formation continue dans l'enseignement secondaire, un plan de formation pourra être défini et mis en œuvre. Une analyse des fiches de visites de classes faites par les CP permettra d'identifier des thèmes d'Animation Pédagogique (AP) hebdomadaire et de zone conformément aux besoins exprimés par les enseignants. Un planning pourra être mis en place au début de l'année pour faciliter l'organisation des séances d'animation pédagogique de l'année. Les activités du dispositif d'AP seront suivies par le corps d'encadrement à partir des redditions de comptes.

Enfin, des perspectives existent pour le développement du travail collaboratif entre enseignants. Plusieurs initiatives le montrent, à savoir le dispositif d'animation pédagogique hebdomadaire coordonné par un référent appelé animateur d'établissement (AE). Au mois de février 2021, des ateliers de renforcement des capacités des AE et des CP d'anglais, français, mathématiques et PCT sur l'appropriation des programmes d'études et guides pédagogiques du premier cycle relus peuvent également être une piste intéressante pour le développement des CAP. En mathématiques, des fora ont été créés afin de poursuivre les échanges entre les AE et leurs formateurs. L'objectif est tel qu'à leur retour dans leur établissement, ces animateurs forment leurs pairs sur les mêmes thématiques et suivent la mise en œuvre des programmes d'études. Ces expérimentations pourraient permettre la naissance de nouvelles CAP dans un but d'amélioration des apprentissages scolaires des élèves. Les acteurs du nouveau dispositif « Réseau d'Encadrement et d'Animation Pédagogiques (REAP) » devront prendre en compte les expériences de CAP vécues et faire face aux défis rencontrés.

## 3.2 Côte d'Ivoire : La collaboration entre enseignants dans les collèges de proximité

Le deuxième cas porte sur « la collaboration entre les enseignants dans les collèges de proximité en Côte d'Ivoire » et est présenté par Monsieur Idrissa Kouyaté, inspecteur général de l'éducation générale. Avant de commencer, un remerciement a été adressé à toute l'équipe APPRENDRE, à l'AUF, l'AFD et aux participants.

### 3.2.1 Vue d'ensemble de l'enseignement général en Côte d'Ivoire

L'enseignement général formel en Côte d'Ivoire comprend quatre niveaux, à savoir l'enseignement préscolaire (3 ans), le cycle primaire (6 ans) sanctionné par le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE) donnant accès au premier cycle secondaire de l'enseignement général (4 ans) sanctionné par le Brevet d'Études de Premier Cycle (BEP) amenant au second cycle de l'enseignement secondaire général et technique (3 ans) qui s'achève par l'examen du baccalauréat.

D'après le RESEN (2015), au primaire, seulement 6 élèves sur 10 obtiennent le CEPE au premier cycle du secondaire, 4 élèves sur 10 décrochent le BEP et uniquement 2 élèves sur 10 ont le baccalauréat. En 2020, au primaire, le taux de redoublement est évalué à 9,47 % et le taux d'abandon est de 5,02 %. Au premier cycle du secondaire, le taux d'abandon est de 9,7 %. La faiblesse du système éducatif est à la fois d'ordre social, culturel, politique, économique, mais le défi principal à relever reste celui de l'amélioration significative de la qualification et de l'encadrement pédagogique des enseignants. Dans le secondaire général, le ministère avait enregistré une nette augmentation

<sup>12</sup> Laboratoire d'Analyse Régionale et d'Expertise Sociale

d'enseignants, passant de 21 727 en 2018-2019 à 26 769 en 2019-2020. Parmi les 26 769 enseignants, 11 946 sont professeurs de collège, dont 3 687 sont des enseignants bivalents présents dans les collèges de proximité.

La formation continue des enseignants souffre d'une forte inadéquation entre les contenus de la formation initiale et les compétences attendues des enseignants en situation de classe. Des difficultés sont également notables au niveau de son encadrement et de sa coordination.

Le constat est qu'il faut agir sur la qualité de la formation initiale et continue des enseignants pour relever la performance des élèves. Plusieurs initiatives ont alors été mises en place par le ministère pour améliorer la qualité des formations, en voici quelques exemples.

Une réforme est en cours pour redynamiser la formation continue des enseignants au secondaire. Elle comprend quatre axes :

● **L'élaboration d'un document cadre de politique de formation continue des enseignants ;**

● **La construction d'un dispositif hybride pour assurer la formation continue des enseignants ;**

● **La redynamisation de l'enseignement des sciences à travers un dispositif de territorialisation autour de pôles scientifiques ;**

● **Le recrutement de plusieurs encadreurs pédagogiques au secondaire ;**

Trois nouveaux textes institutionnels ont été créés pour redynamiser l'encadrement pédagogique des enseignants. Le premier consiste à fixer des normes d'encadrement. Désormais, un encadreur suit 30 enseignants du secondaire et doit faire au moins 50 visites de classes par an. Le deuxième consiste à recadrer les visites de classes et le troisième texte fixe les modalités de suivi et d'encadrement pédagogique.

### **3.2.2 Le fonctionnement des collèges de proximité**

Les collèges de proximité sont une innovation qui répond à une forte demande sociale des familles pour l'accès au collège notamment dans les zones rurales. Ils représentent 7 % des établissements secondaires du pays. Depuis 2011, l'État soutient ces dispositifs dans l'optique :

- 1 De réduire les disparités sociales, géographiques et de genre en adaptant l'offre au milieu rural et en favorisant l'accueil des filles ;
- 2 D'assurer la qualité de la formation pour améliorer le niveau des acquisitions et l'efficacité interne du système éducatif ;
- 3 De respecter les contraintes budgétaires afin de construire un maximum d'établissements.

Les collèges de proximité permettent aux élèves de parcourir moins de cinq kilomètres pour se rendre au collège. L'aire de recrutement du collège couvre 2 à 3 écoles primaires, totalisant au moins 90 élèves de CM2. Un collège compte 2 classes par niveau de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> et est géré par 10 enseignants bivalents (donnant cours dans deux disciplines) et 5 membres du personnel administratif, comparé à 18 enseignants monovalents et 8 membres du personnel administratif dans un collège classique.

### **3.2.3 La formation, l'encadrement et le travail collaboratif**

Le dispositif d'encadrement pédagogique est visible à trois échelles. Au niveau national, la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC) possède 15 coordinations nationales disciplinaires correspondant au nombre de matières dispensées au collège. Chacune d'entre elles est animée par 3 à 4 conseillers pédagogiques.

Les entités régionales appelées Antennes de la Pédagogie et de la Formation Continue (APFC) sont représentées par 36 Directions

régionales de l'Éducation nationale (DREN). Chaque antenne réunit 15 coordinations régionales disciplinaires animées par 2 à 3 conseillers pédagogiques.

Au niveau des établissements, il existe des cellules interétablissements appelées Unités Pédagogiques (UP) et intraétablissement appelées Conseils d'Enseignement (CE). Les UP regroupent les enseignants de la même discipline de plusieurs établissements d'une même ville. Dans une même ville, il est possible de trouver plusieurs UP par zone géographique afin de faciliter les déplacements des professeurs. Les CE regroupent des enseignants d'une même discipline au sein d'un même établissement. Dans les petites structures, les chefs d'établissement regroupent des enseignants d'un même domaine d'enseignement (langues, sciences, univers social, arts, éducation physique et sportive). Les UP et CE sont animés par des enseignants élus par leurs pairs pour un mandat de 2 ans renouvelables.

Ces cellules ont pour objectif de contribuer au développement professionnel des enseignants dans l'exercice de leur métier par la formation continue, d'assurer la réflexion pédagogique, en particulier la didactique disciplinaire et interdisciplinaire, d'harmoniser les méthodes d'enseignement, de traiter les difficultés en situation de classe et de favoriser l'intégration des enseignants débutants. La formation continue est assurée par les animateurs pédagogiques des antennes régionales à travers des ateliers de renforcement des capacités, des visites de classes ou des classes ouvertes suivies d'échanges. Les UP et CE sont placés sous l'autorité des chefs d'établissement et sous la supervision des encadreurs pédagogiques des APFC. En collaborant, les enseignants eux-mêmes participent également à leur formation continue. Avec l'isolement des collèges de proximité en zone rurale, seuls les Conseils d'Enseignement existent par domaine. Lors des réunions de CE, les chefs d'établissement invitent

les enseignants les plus anciens à la prise en charge des nouveaux affectés pour assurer leur encadrement de proximité. Ils échangent sur le projet d'établissement et les disponibilités d'accompagnement. Les binômes collaborent pour harmoniser leurs pratiques enseignantes et les évaluations.

Des difficultés sont identifiées en matière de communication entre les enseignants eux-mêmes et entre les enseignants et les encadreurs régionaux, liées aux contraintes logistiques qui empêchent un suivi rapproché. Un autre élément est l'insuffisance de ressources pédagogiques pour répondre à la diversité des besoins des enseignants. L'absence de bibliothèque et de connexion dans les collèges de proximité fragilise la communication. Le pilotage de la formation continue reste également un défi quant au manque de planification et de mutualisation des offres de formation continue, à la non-prise en considération des participations aux offres de formation continue dans la carrière de l'enseignant et enfin à la non-traçabilité des enseignants au cours de leur parcours professionnel.

### **3.2.4 Les perspectives du travail collaboratif et de l'accompagnement professionnel pour les enseignants du collège**

Au nom de ces défis, la DPFC invite les acteurs à développer davantage le travail collaboratif au sein des collèges de proximité. Le ministère de l'Éducation (MENETFP) prévoit de mettre en place un soutien pédagogique aux UP et aux CE d'une part avec la constitution de réseaux déconcentrés des UP et d'autre part avec le développement d'un dispositif de formation à distance. Les outils des UP et des CE seront améliorés pour développer la réflexivité et la réactivité en lien avec les difficultés des apprentissages des élèves. Le plan de formation continue des

enseignants et du corps d'encadrement en cours d'élaboration intégrera les initiatives comme UNESCO/CFIT<sup>13</sup>, IFADEM, M-Learning, le programme APPRENDRE, etc. Ce plan (2020-2030) portera sur le dispositif hybride de formation incluant entre autres l'autoformation, l'observation des pratiques enseignantes, l'animation du travail collaboratif, le développement de la réflexivité et l'utilisation des TICE.

## **3.3 Sénégal : Le travail collaboratif dans les cellules d'animation pédagogiques (CAP)**

L'étude de cas intitulée « La redynamisation des CAP dans le cadre du Projet d'Amélioration de l'Éducation de Base en Casamance (PAEBCA) » a été présentée par Monsieur El-hadji Amadou Guèye Seye, coordonnateur national PAEBCA, et Monsieur Ibrahim Diagne, coordonnateur adjoint PAEBCA et inspecteur de l'Éducation nationale au Sénégal.

### **3.3.1 Le contexte de la montée du fonctionnement des CAP**

La rénovation de ces cellules entreprise par le MEN s'inscrit dans le cadre de la redynamisation du dispositif de formation continue des enseignants et pour une meilleure prise en charge des besoins éducatifs des élèves. Ces activités sont appliquées dans le cadre de textes institutionnels, notamment le décret 79-1165<sup>14</sup> faisant obligation aux enseignants de consacrer deux heures par semaine aux activités des cellules afin de s'acquitter de la semaine de 30 heures. Les cellules sont de type générique parce qu'elles regroupent des enseignants de l'élémentaire tous niveaux et toutes disciplines confondus. L'arrêté 33-17 du 15 septembre 2012 porte sur l'existence de cellules dites disciplinaires dans l'enseignement secondaire. Dans

le cadre de l'expérimentation de la facilitation de la transition école-collège du projet PAEBCA, des cellules mixtes ont été mises en place entre des enseignants de l'élémentaire et du moyen travaillant sur des thèmes transversaux comme la passation des consignes, les questionnements de l'enseignant, etc. Ces CAP sont les cadres de la formation continue au Sénégal.

L'activité principale, occupant les deux tiers du temps des cellules pédagogiques, est la présentation de leçons modèles sur un thème donné suivie d'échanges avec les enseignants sur le déroulement de la leçon. D'autres activités sont liées à l'élaboration collective des progressions harmonisées et aux évaluations standardisées.

L'étude diagnostique mise en œuvre en 2016 dans les académies de Sédhiou et Ziguinchor a montré un manque de dynamisme au niveau des cellules. L'absentéisme des enseignants peut y être élevé, surtout en zone urbaine. Les encadreurs pédagogiques étaient peu présents en raison de leur nombre insuffisant et de leur problème de déplacement. Les enseignants fonctionnaient souvent en autonomie sous la coordination d'un pair désigné comme responsable de la cellule. Les supports pédagogiques et matériels didactiques ont été jugés insuffisants.

Plusieurs facteurs de circonstance montrent dans quel contexte s'inscrit la rénovation des cellules pédagogiques. La participation d'une délégation du MEN au séminaire organisé par le programme de recherche OPERA (Ouagadougou, 2016) a été l'occasion de partager les outils d'analyse de pratiques tels que les livrets de fiches et les grilles d'observation élaborés pour aider les enseignants à développer leur jugement professionnel. La restitution d'un atelier de partage des résultats de l'évaluation des apprentissages

<sup>13</sup> <https://fr.unesco.org/themes/enseignants/cfit-enseignants>

<sup>14</sup> Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal. (1979). Décret N° 79-1165 du 20 décembre 1979. Organisation de l'Enseignement élémentaire. Consulté sur :

[https://www.africanchildforum.org/Clr/Legislation%20Per%20Country/Senegal/Senegal\\_Education\\_1979\\_Fr.Pdf](https://www.africanchildforum.org/Clr/Legislation%20Per%20Country/Senegal/Senegal_Education_1979_Fr.Pdf)

(PASEC, 2014) a mis en lumière les faiblesses des acquis scolaires des élèves en lecture-compréhension (français) et en résolution de problèmes (mathématiques). Un autre facteur de circonstance est la réalisation d'une étude de détermination de la stratégie de déploiement des TICE dans le cadre de la rénovation du système de formation continue.

### 3.3.2 Les objectifs et stratégies de la rénovation des CAP

L'objectif est de former des enseignants praticiens réflexifs aptes à analyser leurs pratiques et les transformer en savoir professionnel. La démarche amène les enseignants à prendre en compte les effets de leurs pratiques sur les apprentissages des élèves.

La stratégie adoptée est la mobilisation d'un pool d'experts internationaux, nationaux et locaux pour disposer d'une masse critique de personnes-ressources capables de conduire les innovations. Au passage, un remerciement a été adressé à l'ensemble des experts ayant participé à la rénovation des cellules avec un hommage aux professeurs J. Wallet et professeur H. Nacuzon Sall.

La stratégie est de renforcer les capacités des acteurs, notamment les encadreurs pédagogiques, à travers la production de ressources d'inter et d'autoformation, ainsi que les enseignants dans une démarche de travail collaboratif. Il s'agit d'équiper les cellules pédagogiques et les districts pédagogiques (subdivision de la circonscription scolaire) en matériel numérique en tenant compte des conditions d'électrification des localités.

### 3.3.3 Les actions mises en œuvres dans des CAP

Afin de conforter l'analyse des pratiques professionnelles, 200 cellules

pédagogiques zonales et 166 collèges ont été équipés d'outils numériques (693 tablettes, 850 clés USB, 138 vidéoprojecteurs, etc.) afin de filmer et visionner les prestations de classe.

Six fiches de formation sur les pratiques enseignantes ont été élaborées à partir du modèle OPERA. Dans le cadre du PAEBCA, les acteurs ont notamment travaillé sur deux des trois domaines du modèle. D'une part, les compétences pédagogiques à travers l'élaboration de deux fiches sur la conception sous-jacente de l'apprentissage et la différenciation pédagogique. D'autre part, les compétences didactiques avec l'adaptation de quatre fiches sur l'apprenant actif, la formulation et la passation de consignes, les activités métacognitives et la transposition didactique. Ces fiches représentent minimum six heures de formation chacune et nécessitent la présence d'un formateur (inspecteur ou formateur de CRFPE<sup>15</sup>) chargé d'animer les sessions de formation.

Chaque contenu de formation est organisé en trois phases. La phase 1 (analyse des représentations) a comme objectif de faire évoluer les représentations des formés sur la problématique étudiée, par exemple sur l'apprenant actif. La phase 2 (analyse des pratiques) a pour objectif d'analyser une séance filmée et identifier la présence ou l'absence de la mise en activité de la problématique étudiée. La phase 3 (conception de nouvelles pratiques) permet aux enseignants de concevoir une fiche pédagogique avec des mises en activité des élèves sur des tâches. Pour chacune de ces phases, il est prévu des moments de travail individuel, des travaux de groupe, mais surtout des restitutions de travaux en plénière suivies d'échanges. Dans ce cas, le travail collaboratif est visible tout au long de la formation.

Dix grilles d'observation et d'analyse des pratiques ont été mises en place, reprenant les trois domaines du modèle OPERA :

● **1 grille sur le travail de groupe pour le domaine des compétences organisationnelles et relationnelles ;**

● **6 grilles sur les objectifs et lignes directrices de la leçon, la situation d'apprentissage, le questionnement de l'enseignant, la motivation des apprenants, la différenciation pédagogique, l'évaluation formative pour le domaine des compétences pédagogiques ;**

● **3 grilles sur la passation de consignes, l'activité de l'apprenant, les activités métacognitives pour le domaine des compétences didactiques.**

L'objectif est d'amener les enseignants à ne pas se contenter d'une prise de notes dans le cadre de l'analyse des séances, mais à utiliser une grille pour observer et analyser des séances filmées sur des aspects précis de la pratique enseignante et de manière objective en prenant appui sur des indices. Comme l'indique la professeure Altet, prélever les indices objectifs et les noter pour mémoire dans la grille évite aux enseignants de s'évaluer de manière normative (satisfaisant, insuffisant, etc.) et permet de soutenir leur argumentation notamment lors de l'analyse collective.

En ce qui concerne l'analyse des pratiques professionnelles notamment filmées, l'élément à observer doit être connu par le prestataire avant la tenue de la CAP. Un des pairs filme l'enseignant dans sa classe puis la séance peut être partagée au prestataire ou découverte par tous les membres. Lors des réunions de cellules, les enseignants peuvent

<sup>15</sup> Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation

sélectionner des items et travailler ensemble ou se répartir des items par groupe de travail. Ils choisissent la modalité de travail, individuelle, par binôme ou en groupe. Le prestataire présente le contexte de la séance et l'objectif visé. L'observation du film se réalise à partir de la grille choisie. Les items sont choisis à partir d'indices visuels ou auditifs prélevés dans le film (propos échangés, attitude, posture...) en vue de mener une analyse professionnelle argumentée et non une évaluation entre pairs. Après le visionnage de la séance, le prestataire réalise son auto-analyse puis les pairs vont faire part de leur questionnement sur la base des indices prélevés du film. C'est l'analyse conjointe qui permet de dégager des pistes d'amélioration de la pratique. Une séance améliorée peut être conçue et le prestataire peut être filmé en vue d'une nouvelle analyse professionnelle.

Dans les études de diagnostic du projet, les résultats ont montré que les enseignants travaillaient assez souvent en autonomie, donc il fallait leur fournir des ressources. Dans ce cadre et outre les fiches et grilles d'observation, les encadreurs des collectifs ont travaillé sur des modules d'autoformation en lecture-compréhension et en didactique des mathématiques. Ces outils adoptent la démarche proposée dans les trois phases du projet OPERA, à savoir : l'analyse des représentations (phase 1), l'analyse de pratiques professionnelles (phase 2) et la conception de nouvelles pratiques (phase 3).

### **3.3.4 Les retombées enregistrées au niveau des acteurs**

Les entretiens des différents participants montrent que la rénovation des cellules pédagogiques a constitué une opportunité pour renforcer la capacité des encadreurs pédagogiques et promouvoir leur présence au niveau des cellules. Une quarantaine d'inspecteurs et de formateurs ont bénéficié d'un renforcement de capacités dans le cadre de l'élaboration des outils de formation et d'autoformation. 549 responsables

de cellules ont été formés et outillés pour animer des parcours de formation en mathématiques et en français dans leurs cellules pédagogiques en s'appuyant sur les supports fournis.

Du côté des enseignants, des retombées ont été enregistrées puisque 1 111 enseignants ont été formés à la fiche OPERA et 4 936 enseignants ont été initiés à l'utilisation des grilles d'observation et des séquences de prestations filmées.

Sur le plan cognitif, les entretiens montrent que les acteurs ont acquis de nouveaux savoirs et savoir-faire. Les enseignants ont surtout apprécié le fait d'observer un de leurs pairs en vidéo qui présente une leçon, trouvant cette démarche plus concrète que le fait de transcrire le déroulement du cours.

Sur le plan de la motivation, les membres des CAP ont manifesté un grand intérêt sans avoir de sentiment de décrochage. Les débats étaient passionnants si bien que la gestion du temps n'a pas toujours été aisée.

Sur le plan pédagogique, la démarche des fiches OPERA a été jugée pertinente et appréciée. Les acteurs évitent alors de juger des représentations, examinent des pratiques de classe et conçoivent de nouvelles orientations pédagogiques.

Le coordonnateur adjoint du projet témoigne qu'une des difficultés majeures se trouve dans la gestion des différents profils d'enseignants. Il est nécessaire de trouver un équilibre entre, d'une part, les enseignants conscients de leurs limites qui ont peur de se dévoiler et, d'autre part, ceux qui ont le sentiment de tout savoir avec une volonté de s'imposer au grand groupe. Pour y remédier, il faut impliquer l'ensemble des acteurs du système par une planification, la production de ressources d'interformation, l'instauration d'un suivi-évaluation et des rencontres de restitution des activités permettant de faire des ajustements sur les pratiques.

L'équipement en matériel TICE (tablettes, vidéoprojecteurs, nano-serveurs, etc.) a contribué à la création d'un environnement favorable au travail collaboratif. Un renforcement de la présence des formateurs a été observé dans les cellules d'animation pédagogiques.

À travers les différentes activités mises en place dans les cellules, une nouvelle dynamique de collaboration s'est installée. Cet esprit de collaboration s'est observé à plusieurs niveaux. Les compétences clés qui servent de support à l'analyse des pratiques sont choisies par le collectif d'enseignants sur la base des préoccupations partagées par les membres de la cellule. Lors de la prestation pédagogique, l'enseignant est filmé par un de ses pairs qui se charge de capter les moments les plus significatifs qui rendent compte de l'élément observé tant au niveau des enseignants que des élèves. Au moment de l'analyse des pratiques, ces enseignants peuvent se répartir les indicateurs à observer, les indices prélevés dans le film projeté, ce qui leur permet de couvrir la totalité des indicateurs reconnus dans une grille d'observation. Les travaux de groupe qui jalonnent ce processus de formation, en particulier dans la phase analyse des représentations (phase 1), sont des opportunités de mutualisation et d'enrichissement des connaissances sur la compétence clé. L'option même de produire des modules de formation induit la nécessité de travailler dans une approche collaborative.

Il est important de mentionner que la mise en lumière des initiatives de collectifs d'enseignants peut permettre aux pays du programme APPRENDRE, en particulier au Sénégal, de faire évoluer leurs Cellules d'Animation Pédagogiques en de véritables Communautés d'Apprentissage Professionnelles.

## 3.4 Mali : La collaboration entre enseignants au sein des communautés d'apprentissage (CA)

La présente étude de cas appelée « CA et développement professionnel des enseignants du fondamental au Mali » a été exposée par Monsieur Issoufi Dicko.

### 3.4.1 Introduction

À travers le programme décennal pour l'éducation et la loi 99-046~RN~RM, le Mali accorde une place prépondérante à la qualité de l'éducation, notamment par la formation initiale et continue des enseignants. Plusieurs autres textes officiels ont été élaborés comme « le manuel de gestion de la formation continue des maîtres » (2008) et « le plan cadre de la formation initiale et continue des enseignants de l'enseignement fondamental, de l'éducation préscolaire et spéciale » (2018).

Les textes mentionnent cinq étapes dans le cadre de la gestion de la formation continue des maîtres, à savoir :

- L'identification des besoins,
- La planification des actions,
- La mise en œuvre des actions,
- Le suivi des actions,
- Le bilan des actions.

Ce travail de formation continue est confié au niveau opérationnel aux Centres d'Animation Pédagogiques (CAP) qui connaissent des contraintes d'encadrement. Pour un centre, le groupe se compose d'un directeur assisté par son adjoint, un conseiller à l'orientation, 7 conseillers pédagogiques, dont 4 généralistes,

un chargé d'arabe et un chargé des activités dirigées. Chaque CAP peut regrouper entre 91 et 320 écoles. C'est pourquoi le nombre d'agents par CAP est considéré comme étant insuffisant. Par exemple, un des centres du pays compte 320 écoles et 4 500 enseignants qui doivent être accompagnés par ce groupe restreint d'agents. Le directeur du centre a recours aux agents de suivi. Ainsi, les CP et agents de suivi effectuent-ils le suivi au niveau des différentes écoles. Le directeur du CAP s'occupe de la supervision pédagogique, exercice difficile compte tenu du nombre d'écoles et des tâches administratives auxquelles il est soumis.

### 3.4.2 Stratégies des CA pour combler les lacunes de formation des enseignants

Pour faire face à ces contraintes, la CA des maîtres a été lancée en 2004 dans 120 écoles à travers le projet PAMOFÉ<sup>16</sup> financé par le Canada. La CA des maîtres est un collectif d'enseignants d'une école ou d'un groupe d'écoles avec un directeur et une communauté environnante. Elle est tournée vers un meilleur apprentissage et une meilleure réussite des élèves. Elle est destinée à créer une dynamique d'apprentissage collaboratif et continu au sein de l'équipe enseignante. Ce dispositif novateur souhaite combler les lacunes de formation des enseignants sur la base des besoins identifiés par les principaux bénéficiaires.

À partir de 2014, le Canada apporte un nouvel appui financier dans le cadre du projet FORMation continue des enseignants et Évaluation des apprentissages (FORMÉ) avec comme résultat escompté la manifestation de la prise en main par l'école de ses propres problèmes de formation adaptés au contexte de décentralisation.

Concernant le bilan quantitatif, il existe 6 404 CA fonctionnelles

réparties dans 99 CAP du pays. À ce stade, 12 555 directeurs d'école ont été formés au fonctionnement des communautés, dont 8 607 grâce au projet FORMÉ. Il est à noter que 2 527 CA sont non fonctionnelles et il reste 7 136 Directeurs d'Établissement (DE) à former. Avec le Canada, d'autres partenaires accompagnent les CA des maîtres, par exemple le projet SIRA de l'USAID, l'UNICEF, le Plan Mali, la Coopération suisse.

### 3.4.3 Défis et perspectives des CA

Concernant les retombées, des tables de concertation sont organisées en novembre, février et mai de chaque année pour faire le point sur la mise en œuvre des CA. Des points d'attention sont ciblés, notamment l'adhésion des communautés à la résolution des problèmes de l'école, l'adhésion des enseignants à la CA, la reconnaissance de la CA comme cadre idéal d'échanges, l'instauration d'un dialogue franc entre enseignants et le développement de l'approche participative.

La CA des maîtres est confrontée à d'importants défis, entre autres : le financement des plans annuels de formation, les grèves dans le milieu scolaire, l'absence de lien entre le plan de carrière et la formation des enseignants.

Deux conseillers pédagogiques témoignent des difficultés observées dans les CA :

- le refus du partage d'expériences de certains enseignants ;
- le complexe de supériorité des enseignants issus des instituts de formation des maîtres par rapport aux enseignants des écoles communautaires ;
- le manque de confiance de certains enseignants envers leur directeur ;

<sup>16</sup> Projet d'Appui pour la Mise en Œuvre de la Formation des Enseignants

● le taux d'absence élevé des enseignants par séance ;

● le coût des activités de formation au sein des CA ;

● le manque de leadership de certains directeurs d'établissement.

Pour permettre la durabilité des CA, il semble nécessaire d'insister sur la mise en place d'un cadre participatif impliquant tous les acteurs de la communauté éducative, la remontée d'informations des activités des CA aux collectivités et la création d'activités génératrices de revenus en vue de financer les CA. Depuis 2004, les CA sont essentiellement prises en charge par les PTF, mais le ministère malien compte sur la mise en place d'un système intégré de gestion de la formation continue (SIG-FC) pour prendre en charge tous les bénéficiaires des actions dans les communautés. Le PRODEC 2<sup>17</sup> et le PAPPEM<sup>18</sup> sont également des perspectives d'appui à la formation continue des enseignants.

### 3.4.4 Conclusion

La CA des maîtres est une innovation importante en République du Mali pour l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants. Ce dispositif crée les conditions d'une satisfaction des enseignants à partir d'un schéma ascendant. Auparavant, les formations étaient conçues et ordonnées par le niveau central. À travers cette collaboration, ce sont les enseignants qui identifient leurs besoins et les mettent en œuvre. Une généralisation du processus est effective grâce à l'appui des PTF du secteur de l'éducation.

## 3.5 Burundi : L'expérience des animations pédagogiques dans les réseaux scolaires

### 3.5.1 Introduction

L'étude de cas sur l'expérience des réseaux scolaires burundais a été présentée par Monsieur Tharcisse Niyongabo, inspecteur général au ministère de l'Éducation nationale et de Recherche scientifique.

Au Burundi, les pratiques enseignantes restent lacunaires. Les enseignants attachent peu d'importance à leur professionnalisation. Plusieurs réseaux existent, notamment sur la question des conditions d'exercice du métier. En raison de l'exigence professionnelle et des nouveaux défis auxquels les enseignants doivent faire face, il est nécessaire de renforcer leurs capacités en termes de formation continue. La professionnalisation des enseignants est pertinente dans la mesure où la langue d'enseignement du français a été supprimée dans les deux premiers cycles du fondamental. De plus, l'organisation de journées pédagogiques d'enseignement de même cycle ou de même discipline est rare par manque de finances et d'initiatives.

L'objectif principal de la professionnalisation par la collaboration est le renforcement de capacités. Cette approche permet aux enseignants d'atteindre un niveau plus élevé d'éducation formelle, d'acquérir des connaissances et compétences dans un nouveau domaine ou de mettre à jour des qualifications professionnelles déjà acquises dans un domaine déterminé.

### 3.5.2 Le fonctionnement des réseaux scolaires

Dans le système scolaire burundais, il n'existe pas de Communautés d'Apprentissage Professionnelles, mais des réseaux scolaires qui consistent à regrouper des écoles afin de capitaliser les compétences locales existantes, favoriser l'entraide et l'échange entre les enseignants de même cycle ou de même domaine d'apprentissage. Chaque réseau est constitué d'un réseau central et « d'écoles satellitaires » situées dans un rayon de maximum cinq kilomètres afin d'éviter aux enseignants de parcourir de longues distances lors des regroupements. Un réseau compte entre trois et six écoles.

L'objectif du réseau scolaire est de renforcer le cadre opérationnel de la formation continue des enseignants du cycle fondamental par des sessions d'animation pédagogique. Ce type de structure met en place un cadre viable d'échanges d'expériences et de mutualisation des pratiques pédagogiques.

Ces regroupements permettent de :

● **Relever les difficultés pédagogiques (contenus, approches, évaluations, etc.) et proposer des pistes de solutions pour y faire face ;**

● **Inciter à se projeter dans une logique d'enseignant-chercheur afin de partager les pratiques améliorées avec les pairs ;**

● **Mutualiser les équipements, les moyens matériels et les ressources pédagogiques disponibles au sein des réseaux ;**

● **Limiter les pertes qualitatives des systèmes de formation en cascade et le coût de leur mise en œuvre.**

<sup>17</sup> Nouveau Programme Décennal de Développement du Secteur de l'éducation et de la Formation

<sup>18</sup> Projet d'appui à la Professionnalisation des Enseignants au Mali

La formalisation de ce dispositif est régie par l'ordonnance ministérielle du 19 décembre 2019, en particulier l'article 5 qui indique que les réseaux scolaires doivent contribuer à la formation continue des enseignants à travers la mobilisation commune des ressources humaines, matérielles et didactiques afin d'améliorer les compétences professionnelles.

### 3.5.3 Les défis et perspectives

Les défis de ces réseaux sont marqués par l'absence de structure assurant la formation initiale et continue, le coût élevé de la formation continue, l'insuffisance des ressources pédagogiques, des équipements informatiques, les déperditions du personnel formé.

Les résultats préliminaires de la mission d'enquête financée par le programme APPRENDRE font état de 954 réseaux scolaires fonctionnant à différentes vitesses, si bien qu'une vaste campagne de sensibilisation au respect de l'application de l'ordonnance est en cours. L'étude a montré des insuffisances de matériel pédagogique, didactique, informatique. Les enseignants du même cycle fonctionnent ensemble dans les groupements. Dans le quatrième cycle (dernier du fondamental), les enseignants se regroupent par domaine d'apprentissage.

Dans les réseaux scolaires réellement fonctionnels, les enseignants qui éprouvent des difficultés à dispenser certaines matières font recours sans complexe à leurs collègues mieux outillés pour les appuyer pendant la pratique de classe. Pendant les évaluations, les écoles interchangent leurs surveillants et les copies des élèves à corriger au point que chaque structure se mesure aux résultats des autres établissements du réseau.

Dans les perspectives, une définition du type d'activité à mener dans ce cadre est à convenir. Dans la recherche de l'efficacité de l'action pédagogique, toute action sur les enseignants en réseau ou en solo doit reposer sur les principes

de la pédagogie. L'enseignant doit être un acteur social dans la mesure où il s'engage dans des projets collectifs et analyse les enjeux de son enseignement.

Le programme APPRENDRE accompagne les réseaux scolaires sous la forme de plusieurs activités. Un atelier de capitalisation des bonnes pratiques en français permettra de renforcer les capacités des acteurs du système en matière d'animation pédagogique et d'usage du numérique. Cette activité facilitera la mise en œuvre de certains textes qui visiblement existent, mais qui ne sont pas utilisés, notamment l'ordonnance ministérielle nommée ci-dessus. Un atelier de capitalisation des pratiques de supervision pédagogique sera organisé, regroupant des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des responsables d'école pilote pour renforcer l'encadrement pédagogique des enseignants du français. L'organisation d'un atelier d'appui à l'ingénierie de conception des dispositifs de formation aura lieu et sera axée sur la maîtrise de la langue d'enseignement avec les chefs d'atelier et de conception. Un travail d'expertise permettra de définir et d'agir sur les besoins en matière de formation dans l'enseignement des sciences.



# 4 Analyse des experts

---

Des experts du programme APPRENDRE ont analysé les cinq études de cas présentées au cours du séminaire. Cette 4e partie présente les résumés de ces analyses annexés des échanges avec les participants au séminaire. Les versions complètes de 4 des études de cas analysées sont disponibles en annexe.

## 4.1 Analyse du cas du Bénin

En l'absence de Madame Mary Denauw, empêchée, le cas du travail collaboratif au Bénin a été analysé par Monsieur Amadou Gueye Seye, géographe de formation, titulaire d'un master en planification et gestion de l'éducation et coordonnateur du Projet d'Amélioration de l'Éducation de Base en Casamance (PAEBCA).

Au Bénin, un intérêt particulier est accordé à la professionnalisation des enseignants compte tenu des effectifs et de la prépondérance de vacataires (50 000) parfois sans formation initiale. Ils ont alors un besoin important de renforcement des capacités, notamment dans les compétences didactiques, pédagogiques et la maîtrise de la langue d'enseignement.

Cette étude a montré que le système éducatif béninois, à l'instar des autres pays de la sous-région, est confronté à des problèmes d'accès équitable et de qualité de l'éducation. Les encadreurs pédagogiques et les enseignants constituent des acteurs clés de l'amélioration de la qualité de l'éducation. C'est pourquoi une importance particulière a été donnée à l'encadrement de proximité et la formation des enseignants en cours d'emploi en profitant des dispositifs de collaboration existants. Ce travail collaboratif s'effectue à l'occasion des actions de formation initiées par différents acteurs, à savoir les partenaires dans le cadre des projets (IFADEM, APPRENDRE, LARES), les institutions (appui technique et formation aux animateurs d'établissement et conception de fiches pédagogiques avec l'appui de la DIPIQ) ou les enseignants à travers des petites équipes d'entraide pédagogique dans des zones spécifiques.

Les animations pédagogiques constituent le principal dispositif de formation continue des enseignants. Ce sont des séances hebdomadaires de 2 heures où les enseignants échangent sur des sujets liés à la pédagogie, la didactique, la gestion

des programmes, l'évaluation, etc. En reprenant la revue de littérature de M. Dembélé et J. Mukamurera (2021), on remarque qu'il s'agit d'organisations de type disciplinaire qui regroupent des enseignants de même domaine. Ces organisations sont sous la responsabilité d'un de leurs pairs appelé «animateur d'établissement». À ce sujet, ces acteurs clés du dispositif de professionnalisation continue pourraient bénéficier d'actions de renforcement des capacités, notamment en matière de leadership partagé, participatif et pédagogique.

Pour améliorer ce type d'initiatives, il semble important de mettre l'accent sur l'exploitation des fiches de visite de classe, par les conseillers pédagogiques, pour identifier les besoins de renforcement des capacités des acteurs et créer des plans de formation adaptés. Dans une démarche de développement de l'apprentissage et de la collaboration, les animations pédagogiques pourraient être utilisées dans l'animation des programmes, l'organisation des évaluations et l'analyse des performances des élèves. Il serait également pertinent de consulter le rapport de l'AEFO cité dans la recension (Dembélé, Mukamurera, 2021) sur les outils de l'implantation, la conception et le fonctionnement d'une CAP.

Des difficultés apparaissent en filigrane dans le cas du travail collaboratif des enseignants au Bénin, mais des suggestions ont été formulées pour soutenir la formation continue, à savoir l'élaboration d'un plan de formation, l'identification de thèmes pédagogiques, la mise à disposition d'outils de pilotage pour la planification et l'organisation des animations pédagogiques. Dans le cadre du projet PAEBCA au Sénégal, des fiches navettes avaient permis de s'accorder sur les activités à mener et d'avoir un planning consensuel sur lequel reposent les animations pédagogiques. L'élaboration de portfolios peut aussi aider à retracer les activités mises en œuvre dans le dispositif.

Des perspectives ont clairement été annoncées. La mise en place de

réseaux d'encadrement et d'animation pédagogique (REAP) permet de regrouper des animateurs d'établissement d'un département au sein d'un forum d'échange sur les programmes d'étude. Ce dispositif pourrait notamment s'inspirer du projet de renforcement des capacités des enseignants par les TICE initié par un groupe de professeurs de physique-chimie en Côte d'Ivoire.

## 4.2 Analyse du cas de la Côte d'Ivoire

Le cas des collèges de proximité en Côte d'Ivoire a été analysé par Monsieur Jacques Marchand, membre du conseil scientifique du programme APPRENDRE et ancien expert senior en éducation au sein de la division éducation-formation-emploi de l'AFD.

Le collège de proximité est une innovation de politique éducative importante en Côte d'Ivoire visant à répondre au contexte d'une explosion de la demande éducative au premier cycle du secondaire et censée accompagner la forte croissance de la démographie scolaire. En guise d'exemple, les effectifs du collège ont augmenté de 86 % en 7 ans et 74 % des effectifs de la classe d'âge correspondante entrent au collège avec une rapide progression des filles (44 %).

L'engouement pour les collèges crée des contraintes fortes, notamment les sureffectifs dans les classes avec 71 élèves par groupe pédagogique, 88 élèves par salle de classe et plus de 100 élèves dans certaines régions. C'est un défi d'accroissement des capacités d'accueil dans les collèges existants et de construction de nouveaux collèges. Début 2021, il existe déjà 150 collèges de proximité, une centaine sont en préparation et une soixantaine en début de construction avec la nécessité d'en bâtir un millier au total.

Le recrutement et la formation des enseignants bivalents sont un autre défi. Les besoins ont été estimés à

12 000, mais l'ENS en a formé moins de 4 000 depuis 2014.

Ces collèges de proximité constituent un modèle innovant, soutenable et un pas vers plus d'équité et l'accès des populations rurales à la scolarisation au collège, perçue comme un meilleur rempart contre la pauvreté. La forte relation entre les communautés et les collèges favorise une meilleure rétention des élèves et notamment des filles. L'implication des collectivités doit être soulignée. Le modèle est économiquement déployable et soutenable, conciliant un maillage resserré de l'offre éducative, notamment dans les zones rurales, grâce à la bivalence des enseignants employés à plein temps dans les établissements. Une autre innovation est le recrutement prioritaire d'instituteurs ordinaires titulaires de deux années d'enseignement supérieur permettant à une partie des nouveaux enseignants d'avoir du personnel déjà aguerri.

La taille réduite de l'établissement (300 à 400 élèves), à savoir 45 à 50 élèves par classe, permet de rester sur un collège de taille humaine. Le plan type du collège permet un cadre d'étude à la fois fonctionnel et sécurisé pour les élèves avec 8 salles de classe normales et 2 salles spécialisées. C'est un modèle qui intéresse d'autres pays.

Compte tenu de ces caractéristiques, des défis concernent l'encadrement pédagogique de ces collèges, notamment concernant l'accompagnement professionnel et le travail collaboratif. Notons la dispersion des collèges dans les zones rurales plus ou moins éloignées des inspections, la présence d'enseignants novices, la moindre maîtrise de la langue française des élèves, le rare usage de l'écrit et l'insuffisance des manuels scolaires dans l'attente du système de prêt de livre du gouvernement.

**Le premier défi des enseignants et du travail collaboratif est de faire face aux difficultés d'apprentissage des élèves.**

La transition école-collège doit être travaillée avec les équipes pédagogiques pour mieux préparer les élèves à cette rentrée en 6e en ayant les compétences attendues notamment dans les matières instrumentales (français, mathématiques).

Selon le PASEC (2015), bien que 95 % des élèves ivoiriens obtiennent le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE), 60 % des élèves de fin de cycle primaire n'ont pas le niveau attendu en français et se retrouvent en difficulté au collège. Les membres du Conseil d'Enseignement, par l'intermédiaire du travail collaboratif, doivent aider les enseignants à adapter leur niveau d'enseignement au niveau des élèves ruraux. Une connaissance fine des difficultés d'apprentissage des élèves est alors nécessaire pour mieux cibler les remédiations pédagogiques à mettre en place (remise à niveau en début d'année, évaluation formative, exploiter les travaux des élèves, effectuer des analyses par discipline).

L'enjeu crucial et décisif pour le succès des élèves est la consolidation des compétences des élèves en lecture, compréhension et expression dans la langue française. Cela suppose que les enseignants joignent leurs forces et recherchent des solutions en collaborant.

**Le second défi est la consolidation des compétences des enseignants eux-mêmes.**

Les enseignants bivalents ont une formation universitaire dans une discipline, mais dans l'autre discipline, ils ont essentiellement une formation professionnelle souvent plus légère. Avec deux enseignants par discipline, les unités pédagogiques ne sont pas envisageables, cependant des binômes peuvent s'entraider. L'accompagnement professionnel est crucial dans les premières années, notamment pour développer la réflexivité, apprendre à collaborer et mener une réflexion collective sur les stratégies d'amélioration des apprentissages des élèves.

Ce processus de consolidation de compétences peut s'appuyer sur plusieurs dispositifs. Au sein des établissements, les animations pédagogiques se font par le Conseil d'Enseignement (CE) dans lequel les rôles du chef d'établissement et de l'adjoint chef d'établissement sont absolument essentiels pour encadrer l'équipe pédagogique, effectuer des visites de classes, dialoguer avec les enseignants sur les difficultés, collecter des informations et être en lien avec l'Antenne Pédagogique de la Formation Continue (APFC). Le CE peut solliciter un enseignant pour animer une classe ouverte sur un thème particulier, comme, par exemple, en physique-chimie un cours sur la propagation de la lumière.

De façon à compléter le travail collaboratif, les acteurs peuvent s'auto-former et s'auto-évaluer en utilisant les ressources en ligne du site de la DPFC et accessibles sous la forme Mobile-Learning.

**Le troisième défi est l'accompagnement professionnel des CE par les APFC du ministère.**

Cela suppose de savoir détecter et analyser les difficultés d'enseignement-apprentissage aux différents niveaux et dans les différentes disciplines, d'organiser le suivi des activités des CE pour être mieux informés sur les difficultés rencontrées et de proposer, en fonction de leurs besoins, des pistes de travail pour remédier aux défis des CE. Les APFC peuvent aussi encourager une réflexion interétablissements sur des problématiques d'apprentissage transversales en créant des groupes thématiques utilisant des réseaux sociaux. Enfin, ces structures régionales peuvent organiser des activités structurées de formation continue que ce soit des ateliers de renforcement de capacités des enseignants, des suivis de classe avec échanges, l'organisation de classes ouvertes ou encore la mise en œuvre de l'approche par compétences (APC).

En conclusion, pour relever les différents défis de l'apprentissage, le tra-

vail collaboratif est essentiel au sein des collèges de proximité et contribue à nourrir un écosystème apprenant, mais doit aussi y bénéficier.

Plusieurs facteurs ont montré l'importance de la collaboration entre enseignants au sein des collèges de proximité que ce soit pour :

- **Stimuler l'activité réflexive à la fois individuelle et collective ;**
- **Encourager l'interaction entre pairs, le partage d'expériences et de ressources ;**
- **Développer la co-formation permanente ;**
- **Développer le leadership pédagogique des enseignants avec l'accompagnement de la direction de l'établissement ;**
- **Encourager les innovations répondant aux difficultés d'enseignement-apprentissage notamment sur la lecture ou les sciences ;**
- **Appuyer les CE en tant qu'instances principales de concertation pédagogique ;**
- **Maintenir un flux dynamique d'interaction multiple de l'établissement vers les inspections pour qu'elles-mêmes puissent alimenter la réflexion au niveau central du ministère.**



### **Échanges avec les participants à la suite des présentations du Bénin et de la Côte d'Ivoire**

Les échanges qui suivent sont issus des questions des participants sur les présentations des études de cas ci-dessus avec les réponses des intervenants.

**Comment relever le niveau de motivation des enseignants à se sentir membre de la CAP dans un contexte d'inversion des valeurs**

### **sociétales marquées par l'accumulation effrénée de recherches personnelles ?**

Les solutions sont de motiver les enseignants, les dispositifs existent, mais pour qu'ils y participent il faut que leur participation aux offres de formation continue soit prise en compte dans la carrière professionnelle de l'enseignant. Ainsi, ils verraient l'intérêt de venir aux réunions des CAP (Kouyaté, I., Côte d'Ivoire).

### **Les CAP sont une idée géniale, mais il manque un accompagnement institutionnel dans de nombreux établissements, comment les gouvernements nationaux peuvent-ils aider à leur mise en œuvre ? Quelles dynamiques donner aux CAP pour qu'elles ne soient pas phagocytées par le dirigisme de l'administration pédagogique ?**

Ce sont des questions pertinentes. Voilà des problèmes. Dans ses recommandations, le MEN du Bénin a souligné l'importance de l'engagement des acteurs, c'est-à-dire de laisser l'initiative de collaboration aux enseignants ayant manifesté le besoin. Au Bénin, l'espoir est dans le dispositif appelé Réseau d'Encadrement et d'Animation Pédagogique (REAP). Ce réseau existait dans le passé sous la forme d'un regroupement des animateurs pédagogiques déposant une liste de présence sans analyse approfondie, sans évaluation de reddition de comptes. Le Bénin souhaite expérimenter un nouveau dispositif du niveau macro (ministère) au niveau micro (établissement) en intégrant l'encadrement au niveau méso pour une stabilisation des activités. La formation des conseillers pédagogiques a été effectuée sur le dispositif d'encadrement des animateurs d'établissement (AE). Les AE devront être accompagnés dès leur recrutement en tenant compte de leur qualification sur le plan professionnel. Ils assureront l'évaluation interne et le contrôle pédagogique des visites de classes organisées par les CP ou les inspecteurs et donneront un éclairage aux évaluations externes.

En dehors de ce réseau, l'AE peut initier la mise en place d'autres CAP en

confiant des enseignants débutants ou ayant des difficultés dans certains domaines à d'anciens enseignants plus expérimentés. Les groupes pourront évoluer notamment par la traçabilité avec les comptes rendus des échanges. La formation initiale dans les ENS devrait prendre en compte cette initiative pour appréhender le fonctionnement des CAP et la mettre en œuvre sur le lieu de travail des enseignants (Abattan, I., Bénin).

### **Comment s'est fait le choix des différents leaders de ces différentes organisations et d'où proviennent les moyens mis en œuvre ?**

Dans le cadre des activités de l'inspection pédagogique, les inspecteurs identifient des besoins de renforcement des capacités des enseignants sous la forme d'ordonnances pédagogiques. Les études du LARES ont montré que les résultats scolaires notamment aux examens nationaux étaient souvent faibles dans le département du Borgou au Bénin. À travers le projet EQuDeC, le LARES apporte une aide financière au renforcement des capacités des enseignants. Les programmes APPRENDRE et IFADEM appuient également financièrement les activités au Bénin. Parmi les interventions qui sont initiées, celles du corps d'inspecteurs mettent en œuvre un processus à la suite des inspections de routine, mais qui ne durent pas dans le temps ni dans l'espace, faute de suivi. Aujourd'hui, les pôles d'inspection sont présents dans tous les départements du Bénin. L'inspecteur initiateur d'un type de collaboration fait remonter les informations au référent du pôle qui assure le suivi avec le conseiller pédagogique (Abattan, I., Bénin).

### **Le fait de recruter des Conseillers Pédagogiques (CP) du primaire sans formation suffisante n'est-il pas un frein à un encadrement pédagogique efficace de leurs collègues sur le terrain ?**

Les CP recrutés sur le terrain ont effectué un test avant d'être formés pendant plusieurs semaines. Ils ont été confiés à des CP plus expérimentés.

tés qui les encadrent régulièrement (Kouyaté, I., Côte d'Ivoire).

### Comment procède-t-on à une analyse thématique après observation des pratiques ? Est-ce que finalement l'enseignant prend la place de l'encadreur pédagogique ?

Les CAPC ont de tout temps existé. Des projets interviennent pour apporter une redynamisation. Le PAEBCA intervient dans le cadre de l'analyse des pratiques. La cellule est animée par un enseignant, le responsable de la cellule, choisi par les membres de la cellule selon des critères bien précis. Pendant la séance, un inspecteur chef de district peut venir superviser l'animation pédagogique pour éclairer les discussions par un apport théorique. L'animateur est un enseignant, mais il peut y avoir l'intervention d'un inspecteur. Par rapport à la grille, si un thème est défini, on ne travaille que sur ce thème. Des fiches sont déjà établies avec différents indicateurs qui permettent d'observer si l'enseignant respecte la consigne. Les observations se font au niveau des enseignants et au niveau des élèves (Gueye Seye, A., Sénégal).

## 4.3 Analyse du cas du Sénégal

Monsieur Jean Adotevi, coordonnateur du GTE 3 sur les collectifs d'enseignants, est l'auteur de l'analyse du cas des CAP au Sénégal.

Concernant les éléments de contexte, neuf enseignants de l'élémentaire sur 10 ont un diplôme tandis que 10 % des enseignants sont sans diplôme, ce qui constitue un véritable défi que les CAP peuvent aider à résoudre. La cellule représente un cadre formel et systématique de développement professionnel des maîtres. Ce dispositif est fondé sur la modalité de prestation de classe. Un enseignant est désigné pour animer une leçon dans sa classe, ses pairs l'observent, rédigent les éléments à analyser dans un cahier et échangent au sein de la cellule.

Les études effectuées au début du Projet d'Amélioration de l'Éducation de Base en Casamance (PAEBCA) ont révélé des difficultés dans les CAP. Dans la plupart des structures, les encadreurs pédagogiques sont peu présents, les enseignants fonctionnent en autonomie et les supports didactiques et pédagogiques sont insuffisants.

C'est dans ce contexte que le PAEBCA se propose de renforcer les pratiques pédagogiques dans le domaine des prestations de classe et de fournir des ressources didactiques pour alimenter les échanges autour de contenus.

L'étude de cas reconnaît que le projet est essentiellement basé sur la dotation et la formation au matériel numérique. La question de la part du travail collaboratif des enseignants dans les activités au sein des CAP se pose. Selon les auteurs du cas, l'objectif de ce projet est de former des enseignants praticiens réflexifs aptes à analyser leurs pratiques et à les transformer en savoir professionnel. La mise à disposition des ressources didactiques a alimenté les échanges sur les contenus et a contribué au renforcement didactique en mathématiques et en français des enseignants.

Ce dispositif de rénovation de la formation continue mis en place au sein des CAP des écoles élémentaires constitue un levier de professionnalisation. Toutefois, on peut se poser la question de savoir si l'action de ce dispositif a contribué à la consolidation de l'identité professionnelle communautaire des CAP pour les considérer comme de véritables Communautés d'Apprentissage Professionnelles. Dans quelle mesure les nouveaux apprentissages répondent-ils aux besoins individuels et collectifs des enseignants ? Quelle a été la part des initiatives des enseignants et comment ont-ils vécu l'encadrement de proximité avec leurs encadreurs ?

En ce qui concerne les activités des cellules, il est intéressant de noter que les items des grilles d'obser-

vation de la pratique sont censés induire la véritable dynamisation pédagogique. Elles sont adossées aux résultats des travaux de recherche OPERA. Ces grilles d'observation ont été construites pour aider les enseignants à analyser leurs pratiques et à améliorer leur jugement professionnel. Selon les auteurs du projet, cette redynamisation s'appuie sur l'utilisation de matériel numérique (tablettes, vidéoprojecteurs) pour la mise en œuvre d'outils d'observation et d'analyse des pratiques enseignantes. Ces outils sont rassurants, car ils garantissent l'objectivité de la rétroaction comme le soulignent les professeur.e.s Dembélé et Mukamurera dans leur revue de littérature.

Les atouts de ce projet se situent au niveau du renforcement des compétences des corps d'encadrement et des formateurs d'enseignants dans l'élaboration de ressources pédagogiques et didactiques.

Un certain nombre de biais se sont glissés dans le dispositif. D'abord, les experts se sont posé la question de l'équation cellule d'animation pédagogique égale cadre de formation continue :

*« Cela pose problème et il faudra aller au-delà si les cellules d'animation pédagogiques doivent constituer des collectifs enseignants ou des creusets de professionnalisation. De plus, les encadreurs pédagogiques doivent se saisir des outils, les maîtriser pour effectuer une formation en cascade. Le risque est la perte de substance de ces formations au bout de la chaîne » (membre du GTE 3, APPRENDRE).*

Ensuite, les candidats aux examens professionnels sont choisis prioritairement dans le processus des prestations de classe filmées. L'expert s'est posé la question de cette priorité tant les enseignants ont des profils, des besoins différents à satisfaire dans les cellules.

Une dernière question qui se pose est de savoir s'il est possible de por-

ter à l'échelle l'action du PAEBCA. Quel en serait le rapport coût-efficacité? Le projet serait confronté à un défi de taille, celui de hisser les cellules d'animation pédagogiques au niveau et aux attentes de véritables Communautés d'Apprentissage Professionnelles.

## 4.4 Analyse du cas du Mali

Le cas des Communautés d'Apprentissage a été analysé par professeur Dembélé, référent du CS auprès du GTE 3 du programme APPRENDRE.

Le dispositif des CA est passé d'une approche descendante à une approche ascendante. L'expert se réjouit de ce changement de paradigme en ajoutant qu'en 2001, il avait écrit une note technique pour la Banque Mondiale comprenant ceci :

*La production de modules au niveau des centres d'animation pédagogique et l'organisation de sessions de formation en cascade comme envisagé dans le programme d'investissement (formation des directeurs des centres, conseillers pédagogiques, directeurs d'école, enseignants) indiquent que l'on est encore dans un mode de conception et de livraison descendante de la formation même si ces modules sont élaborés sur la base d'une analyse de besoins. On pourrait aller plus loin en responsabilisant davantage les enseignants pour leur propre formation continue. Cela est d'autant plus important que l'intention de décharger de cours un grand nombre de directeurs d'école sera difficile dans un contexte de déficit chronique d'enseignants sur fond d'expansion accélérée du système éducatif. Pour ce faire, le processus descendant devrait être couplé*

*d'un processus ascendant caractérisé par la mobilisation des structures à divers niveaux pour répondre aux besoins identifiés par les enseignants eux-mêmes et à leurs initiatives. Il s'agit de faire des enseignants des partenaires à part entière de leur formation continue, une formation qui doit être intimement liée aux apprentissages des élèves sous leur responsabilité. C'est une option audacieuse et contraignante, mais qui mérite d'être considérée dans la mesure où il y a suffisamment de preuves que si les enseignants s'approprient leurs activités de formation continue, ils sont capables de mener des actions qui auront des impacts positifs immédiats au niveau de la classe. C'est ce genre d'expérience qui mérite d'être généralisé. Les échanges avec les cadres rencontrés indiquent une ouverture à cette idée (Dembélé, 2001<sup>19</sup>).*

L'expert avait suggéré qu'un des premiers pas était de regarder d'autres expériences dans la sous-région, notamment un programme qui était en cours en Guinée.

Un certain nombre d'autres éléments retiennent l'attention dans la présentation de Monsieur Dicko :

- **L'école comme lieu privilégié de la formation continue des enseignants ;**
- **Des textes de cadrage officiel pour institutionnaliser les CA ;**
- **La création d'une direction nationale de l'enseignement normal ;**
- **La gestion descendante de la formation continue des maîtres confrontés à la réalité des contraintes qui conduit à un couplage avec l'approche ascen-**

**dante par la mise en place des CA des maîtres, dont l'initiative revient aux enseignants et à leur directeur ;**

- **La formation des directeurs d'école à la CA ;**
- **Le constat d'ouverture d'esprit aux échanges et aux observations entre pairs qui signifie une déprivatisation de la pratique enseignante.**

Un certain nombre de questions peuvent être soulevées à partir de la présentation du fonctionnement des CA au Mali :

- **À propos de l'objectif 5 des CA, à savoir « développer une culture de paix et d'égalité des sexes au sein des écoles », des progrès ont-ils été réalisés ?**
- **À propos de l'objectif 4 du PAMOF, en l'occurrence « améliorer le statut et la qualification professionnelle des enseignantes et enseignants », quels progrès ont été réalisés ?**
- **Le bilan quantitatif de l'implantation des CA montre que 7 137 directions d'établissement n'ont pas été formées à la CA. Quelles perspectives ?**
- **Que sait-on des CA non fonctionnelles ? Pourquoi ne le sont-elles pas ?**
- **L'exemple de plan annuel de formation donné est une excellente illustration de ce qui se passe dans les CA, mais l'on constate que sept activités sur dix portent sur l'élaboration de fiches pédagogiques. Pourtant, les études montrent que l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes sont des modalités fécondes pour la vie de la com-**

<sup>19</sup> Mission exploratoire pour un appui de la Banque Mondiale à la formation des enseignants dans le cadre du Programme d'investissement dans le secteur de l'éducation (Pise)—Phase I, note technique. Juin 2001.

## Communauté et le développement de praticiens réflexifs.

*En réponse à cette question, Monsieur Dicko déclare qu'il est préférable que les enseignants de la CAP se concentrent sur trois champs de compétences (comprenant majoritairement l'élaboration de fiches pédagogiques) parmi les six proposés lors de l'élaboration du plan de formation annuel, pour éviter toute dispersion. L'année suivante, l'école a la possibilité de changer les champs de compétences choisis.*

### ● À propos de l'enracinement et des retombées des CA :

○ Y a-t-il des traces concrètes des points d'attention mis en évidence ?

○ L'élaboration des plans de formation conformément au chronogramme officiel est présentée comme un indicateur d'enracinement/retombée des CA : comment concilier cette prescription institutionnelle avec l'autonomie des CA, reconnue comme un des moteurs du succès de telles communautés ?

### ● En conclusion :

○ En quoi consiste le PAPPEM, source d'espoir des CA des maîtres ?

○ Cela fait bientôt 20 ans que le Mali expérimente les CA, on peut parler d'une certaine durabilité. Cependant, le dispositif a été lancé en 2004 avec un financement du Canada et s'est poursuivi avec l'appui financier de plusieurs PTF à partir de 2014 (FORMÉ, SIRA, etc.). Que se passera-t-il le jour où les fonds extérieurs ne seront plus présents ? Il semble important de se poser la question de comment arriver à l'existence d'une ligne budgétaire (à même le budget national) dédiée à ce travail collaboratif au sein des écoles. Cette question se pose pour le Mali ainsi que pour d'autres pays bénéficiaires du programme APPRENDRE.

## 4.5 Analyse du cas du Burundi

L'analyse de l'étude de cas des réseaux scolaires au Burundi a été présentée par Monsieur Amadou Gueye Seye, membre du GTE 3.

Les réseaux scolaires sont des organisations d'écoles fondamentales qui ont été mises en place dans le contexte de la réforme du cycle fondamental. Au Burundi, l'enseignement fondamental regroupe les trois cycles de l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (cycle 4). Ce dernier, qui a duré quatre ans, est passé à trois ans. Cette réforme, prévue sur neuf années, a montré un important besoin en formation des enseignants pour qu'ils puissent enseigner les nouveaux programmes introduits dans le cadre de cette évolution.

Dans cette perspective, des difficultés ont été rencontrées par les enseignants, notamment ceux du cycle 4. C'est pourquoi le pays a dû développer une stratégie de formation continue pour renforcer les compétences de ces acteurs dans le cadre des réseaux scolaires.

Il est question de disposer d'enseignants ressources dans certaines thématiques qui constituent des priorités comme le redoublement, l'enseignement du français et l'enseignement des sciences. Ces acteurs devront jouer le rôle de tuteur en partageant leurs connaissances et leurs expériences avec leurs pairs. L'ambition des autorités est d'en faire un dispositif opératoire en matière de mutualisation des moyens matériels, mais aussi un espace de collaboration et d'enrichissement entre enseignants. Les réseaux devraient permettre aux enseignants de se doter de ressources et de créer les conditions qui vont faciliter la concertation. Cette initiative a été impulsée par le ministère de l'Éducation et de la Recherche scientifique à travers l'ordonnance ministérielle N°620/21009 du 19 décembre 2019. Elle peut donc être qualifiée d'approche descendante. Il a été préféré

de parler d'une approche itérative qui mêle une approche descendante à une approche ascendante. En effet, certaines informations du niveau central viennent cadrer les activités de terrain tandis que la contextualisation et l'opérationnalisation des actions constituent la dimension ascendante. Les orientations seront donc adaptées au niveau local pour répondre aux besoins éducatifs des populations.

L'analyse de l'étude sur l'état des lieux (2021) a montré un certain nombre de défis.

Du point de vue des ressources pédagogiques et matérielles :

● **Les activités des réseaux ne sont pas tout à fait bien implantées sur le terrain ;**

● **Les conditions minimales des infrastructures d'accueil ne sont pas encore réunies pour permettre un fonctionnement approprié surtout des écoles centrales dont la grande majorité ne dispose pas de salles de réunions, de laboratoires, de salles informatiques.**

Du point de vue des ressources humaines :

● **Un certain nombre de directeurs de réseaux et d'animateurs de site n'ont pas les qualifications professionnelles appropriées. Ils sont instituteurs en primaire alors qu'ils coordonnent les réseaux scolaires de cycle 4 (collège) ;**

● **L'ancienneté des encadreurs ne leur a pas permis de capitaliser une solide expérience pour remplir convenablement leur mission.**

Du point de vue de l'organisation :

● **Les prescriptions de l'ordonnance ministérielle sont peu appliquées. La collaboration entre les responsables des réseaux et les directeurs**

## des écoles satellites n'est pas systématique ;

● **Les textes qui régissent les activités à réaliser ne sont pas bien connus par les acteurs qui ne disposent pas des écrits ou n'ont pas suivi de formation en vue de leur appropriation.**

Par rapport à ces défis, un besoin de renforcement de capacités a été exprimé par l'ensemble des familles d'acteurs qui souhaitent être outillées pour mener à bien leur mission. Dans ce cadre, des orientations ont été données pour apporter un changement qualitatif dans l'organisation de ces dispositifs de formation.

L'accent a surtout été mis sur les perspectives pour optimiser les réseaux scolaires.

En ce qui concerne l'organisation des réseaux, il a été énoncé certaines recommandations et perspectives répertoriées dans le tableau ci-contre :

**Tableau 5 : Les recommandations et perspectives des experts pour améliorer l'organisation et le fonctionnement des réseaux scolaires au Burundi (page suivante)**

Recommandations	Perspectives
Définir une taille optimale des réseaux en tenant compte du nombre d'écoles satellites polarisées, de la distance, du nombre d'enseignants sous la forme d'un travail de carte solaire par exemple. L'ordonnance ministérielle fixe des tailles de réseaux (entre 3 et 6 écoles) et des distances (pas plus de 5km) à ne pas dépasser. L'état des lieux montrent que certaines écoles se situent à plus de 10 kilomètres de l'école centrale, certains réseaux regroupent plus de quinze établissements.	Déployer une activité de communication claire sur l'intérêt que présente ces réseaux dans le cadre de l'amélioration de la qualité des apprentissages. Les acteurs ont l'ordonnance ministérielle à leur disposition mais cela ne semble pas suffisant. Cette communication permettrait de promouvoir son appropriation et des changements de comportements au niveau des différents acteurs. La conscientisation et l'approche orientés changement sont à adopter passant par de la sensibilisation.
Définir le cahier des charges des directeurs d'écoles centrales en précisant les responsabilités et leur relation avec les animateurs de réseau. Chaque cycle dispose d'animateurs de réseau. Chaque cycle dispose d'animateurs de réseau et le cycle 4 comprend également des animateurs de domaine. Il est important de définir les rôles et responsabilités de l'ensemble de ces acteurs.	Diffuser l'ordonnance ministérielle. Les enseignants vont pouvoir s'appropriier le contenu et s'engager collectivement pour résoudre les problèmes rencontrés dans la mise en oeuvre de la réforme de l'enseignement fondamental. Ce document de référence pourra servir de support de formation lors des journées pédagogiques animées par les encadreurs.
Mettre à disposition des instruments de pilotage et de gestion des réseaux. Il manque des outils de planification des activités, des outils d'évaluation, des canevas de rapportage.	Impulser l'organisation de rencontres entre les membres du réseau. Les acteurs pourraient faire l'état des lieux et dresser les défis, les besoins de ces communautés scolaires. Le but est de dégager une vision du devenir de ces écoles. L'outil de définition du profil de l'école pourra être mis à disposition.
Mettre en place une base de données sur les acteurs qui interviennent au niveau de ces réseaux. Il est question notamment les directeurs d'écoles, les maîtres responsables, les directeurs de site.	Doter ces écoles centrales d'infrastructures, d'équipements, de manuels qui favorisent le partage et la collaboration. La mise en place chariots mobiles peut être pensé pour optimiser les conditions d'apprentissage.
Appuyer le corps d'encadrement pour faciliter les déplacements réalisés dans le cadre des sessions de supervision.	Renforcer les compétences des encadreurs de proximité. Les inspecteurs pourraient bénéficier d'un renforcement du système d'accompagnement de proximité. Le renforcement des compétences pédagogiques et didactiques des animateurs de disciplines pourra être réfléchi. Un accent particulier sera mis sur le renforcement des compétences de leadership participatif des directeurs d'écoles centrales.

Des propositions pour une amélioration de l'environnement numérique ont été faites au service de la diffusion des informations opérationnelles. Certains outils et ressources du projet PAEBCA pourront être recontextualisés dans le cadre des réseaux scolaires au Burundi.

Ces recommandations pourront être prises en charge dans le cadre de l'opérationnalisation du dispositif qui devrait se faire à l'occasion d'un atelier de partage de ressources et de capitalisation des données récoltées lors des différentes études effectuées.



### ***Échanges avec les participants à partir des présentations du Sénégal, Mali et Burundi***

Les échanges qui suivent sont issus des questions des participants sur les présentations des études de cas ci-dessus avec les réponses des intervenants.

### **Comment concilie-t-on les activités en CAPC (Cellules d'Animation Pédagogiques et Culturelles) avec les curricula de formation de sorte à créer une harmonie profitable aux bénéficiaires ?**

Le curriculum constitue l'intrant fondamental pour l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages et devrait servir de support pour les actions mises en œuvre en matière de formation initiale et continue par rapport aux manuels scolaires, etc. Le problème est de pouvoir s'appuyer sur les problématiques adressées par le curriculum et les prendre en charge dans les CAPC. Dans les curricula actuels, on parle d'approche par les compétences (APC), d'évaluation formative; il serait pertinent de créer plus de grilles d'observation et de fiches de séances par rapport à ces thèmes dans les cellules. Les orientations sont fournies selon une approche descendante, car le curriculum est national. Mais au niveau local, la CAPC doit prendre en charge les

besoins des élèves et les opérationnaliser (Gueye Seye, A., Sénégal).

### **Les dix activités du plan d'action de la CA tiennent-elles compte de la priorité nationale ?**

Pour l'identification des besoins de formation, le point de départ est l'observation des pratiques pédagogiques par le directeur d'école. Ensuite, les rapports d'inspection aident à identifier les besoins de formation. L'analyse des pratiques par les enseignants eux-mêmes, l'expression des besoins, les priorités nationales et l'intervention des PTF guident le plan d'action de la CA (Dicko, I., Mali).

### **Comment motivez-vous les enseignants à participer aux CA ?**

Le rôle du directeur d'école est central pour motiver les enseignants. Le guide de la CA des maîtres contient des informations sur l'animation et la gestion de la communauté, mais surtout sur le leadership des directeurs d'école. En tant que leader de la communauté, il a comme responsabilité de mobiliser les syndicats et les membres de son équipe-école. La motivation n'est pas matérielle, elle est morale. Elle donne une satisfaction à l'enseignant, par exemple d'être valorisé par ses collègues. Lorsque les besoins sont identifiés, c'est d'abord parmi les enseignants qu'on essaye de trouver un pair pour animer la séance. Le directeur peut également se proposer ou faire appel à un conseiller pédagogique pour animer la session. Le problème est la non-prise en compte des acquis de la CA des maîtres dans le plan de carrière des enseignants: « comment valoriser les acquis de la formation continue et notamment de la CA des maîtres? » Le système intégré de gestion de la formation continue (SIG-FC) est un outil permettant de prendre en compte toutes les actions de formation auxquelles l'enseignant aura eu à participer dans le cadre de la formation continue. À travers des modèles de certification à élaborer, des enseignants pourront être proposés à des postes de directeurs d'école et devront avoir participé à des modules dans le cadre de la CA des maîtres (Dicko, I., Mali).

### **Comment créer un environnement collaboratif qui permet une meilleure participation des acteurs ?**

En supplément du guide de la CA des maîtres, un livret dans le cadre d'IFADEM a permis de mettre en avant le rôle communicateur et mobilisateur du directeur d'école. Cet outil a été mis à la disposition des 20 académies de formation, des 19 instituts de formation des maîtres et des centres d'animation pédagogique (Dicko, I., Mali).

### **Comment tirer profit de l'organisation des écoles burundaises en réseaux ? N'est-il pas important de constituer une synergie entre les cadres du ministère, des chercheurs universitaires, des structures de formation des enseignants pour rendre efficace le fonctionnement des réseaux scolaires ?**

En effet, des intervenants vont pouvoir être appelés comme les professeurs des universités, les cadres de l'administration centrale, les enseignants du post-fondamental, les enseignants du primaire. Mais pour le moment, le Burundi a signé une ordonnance en 2019 qui n'est pas encore communiquée à tous les réseaux. 954 réseaux scolaires ont été comptabilisés avec des activités qui se limitent aux évaluations et examens internes (Niyongabo, T., Burundi).

### **Quelles sont les modalités de prise en charge des enseignants qui se regroupent ? Y a-t-il un appui financier de l'État ?**

Jusqu'à maintenant, il n'y a pas d'appui financier de l'État (Niyongabo, T., Burundi).

### **Peu de personnels sont qualifiés et outillés pour accompagner, il faudrait s'assurer que les directeurs formés ont développé véritablement des compétences pour accompagner les enseignants, quel est le nombre de centres d'animation véritablement fonctionnels ?**

Au Mali, 32 formateurs nationaux ont été formés au niveau central, chargés à leur tour de former les

formateurs au niveau régional. Ces 187 formateurs régionaux ont été choisis parmi les professeurs des instituts de formation des maîtres et les agents des académies d'enseignement. Eux-mêmes ont formé 396 conseillers pédagogiques qui servent de formateurs locaux ayant formé, à leur tour, 12 555 directeurs d'école. Environ 7 000 directeurs ne sont pas formés, mais cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas sensibilisés à la CA des maîtres, car il existe des CA groupées qui constituent un autre type de regroupement d'écoles avec un seul directeur de CA des maîtres formés. Autrement dit, il y a 12 555 formés, mais ils sont en réalité beaucoup plus nombreux à être sensibilisés et actifs au sein d'autres communautés. Dix champs de compétence sont liés à la formation des directeurs (Dicko, I., Mali).

**Le projet PAEBCA est-il en rapport avec le projet EDB USAID ? Durant l'analyse des pratiques professionnelles, quels sont les outils de Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) utilisés ?**

L'USAID a financé beaucoup de projets au Sénégal qui portent sur l'enseignement moyen, correspondant au premier cycle de l'enseignement secondaire. Des programmes de construction de collèges de proximité ou d'amélioration de la qualité de l'enseignement ont été mis en place. Le rapprochement peut être au niveau de l'action des deux projets au niveau du cycle fondamental, le projet EDB considérant le moyen et le projet PAEBCA l'ensemble du cycle fondamental (primaire et moyen).

Sur les outils TIC, des ressources ont été mises dans les tablettes, donc ce ne sont pas des applications. Vers la fin du projet, les fiches et les grilles d'observation ont fait l'objet d'une numérisation et sont téléchargeables sur le site du ministère. Une base de données archive les documents d'inspection. L'utilisation de Classroom a permis de créer des classes virtuelles pour maintenir un lien avec les membres des cellules. En contexte de pandémie, la résilience est demandée, car il ne sera pas toujours possible de réunir les

acteurs. Il n'y a pas de logiciels ou d'applications spécifiques utilisés (Gueye Seye, A., Sénégal).



# 5 Conclusion

—

## 5.1 Conférence de clôture : « La professionnalisation des enseignants : entre formation et travail »

Le professeur Richard Wittorski, référent du CS auprès du GTE 1, a clôturé le séminaire en rappelant l'objectif de la question de la collaboration comme une des voies de la professionnalisation.

D'abord, des convictions fréquentes mériteraient d'être interrogées :

● **Une formation initiale suffit à jeter les bases de la préparation d'un bon professionnel, l'expérience sur le terrain faisant naturellement le reste avec le temps. Mais est-ce suffisant ?**

● **Les compétences professionnelles se construisent d'abord sur le tas, et non en formation, la formation étant réservée aux savoirs. Il y aurait une ligne de fracture entre la formation et l'exercice professionnel. Mais est-ce aussi simple ?**

● **Les compétences se transfèrent d'une situation à l'autre automatiquement ou naturellement. Or, la plupart des travaux sur le transfert montrent que cela ne va pas de soi.**

Quelques constats de départ s'ensuivent.

L'organisation des dispositifs de professionnalisation, particulièrement la formation initiale, repose souvent sur une conception des rapports formation/travail de type successif. C'est-à-dire l'idée que l'on doit d'abord apprendre en formation les bases du métier avant de les transférer dans les classes avec les élèves. Cette conception est inhibante, car elle repose sur l'idée « fausse » qu'il suffit d'acquérir des savoirs en formation pour les utiliser en classe. Comme le montrent de nombreux travaux, l'expertise professionnelle se construit au fil de l'expérience

par une sophistication de l'intuition, c'est-à-dire une complexification de ses façons de faire au gré des situations sans toujours que l'individu s'en aperçoive. L'expérience de terrain est souvent fondée sur des apprentissages ou des compétences incorporées devenant des routines pour lesquelles il convient de réfléchir afin de faciliter leur modification, leur transfert ou leur communication.

Dès lors, le développement professionnel relève de plusieurs voies qui ne conduisent pas aux mêmes apprentissages.

● **La formation magistrale** : elle relève d'une logique d'intégration du savoir. Ces seuls savoirs ne suffisent pas. De nombreuses recherches montrent que 80 % de ces savoirs sont perdus après quelques années d'expérience.

● **L'apprentissage sur le tas** : il permet de développer des apprentissages incorporés par le corps, les affects ou les émotions. Ces apprentissages sont difficiles à mettre en mots et donc peu transférables.

● **L'analyse du travail** appelée analyse de l'activité ou analyse des pratiques : il s'agit d'engager les personnes à porter un regard après coup sur leurs pratiques professionnelles, permettant de les désincorporer. Elle permet d'apprendre sur ses pratiques et d'être capable de les ajuster et de les transférer dans d'autres situations.

● **Le tutorat ou l'accompagnement** : il permet de transmettre d'un professionnel expérimenté vers un novice un certain nombre de compétences et favorise la construction de l'identité professionnelle au sens de l'image de sa propre place et les valeurs du métier.

Ces voies peuvent fonctionner séparément, conduisant chacune à développer des apprentissages spécifiques. Elles peuvent également se développer en combinaison, c'est le cas de la formation par alternance qui combine les différentes voies. Cette voie de l'alternance forma-

tion-travail permet de construire des apprentissages plus complexes, davantage « conscientisés » et transférables à condition que le dispositif organise le lien entre formation et école.

La question de la collaboration, centrale au séminaire, peut se situer dans plusieurs voies. Elle peut prendre la forme d'équipes qui travaillent ensemble, développant des apprentissages collectifs incorporés sans s'en apercevoir ou des groupes de travail, d'analyse de pratiques.

Selon R. Wittorski, l'enjeu de la professionnalisation vise à combiner ces voies. Selon les apprentissages visés, des voies différentes sont à l'œuvre. Par exemple, il est considéré que les apprentissages d'un enseignant d'histoire peuvent difficilement se faire sur le tas, la formation magistrale est donc préférable. Par contre, l'apprentissage du positionnement par rapport à sa hiérarchie et ses élèves se construit dans la combinaison de plusieurs voies.

Cela revient à concevoir une ingénierie de la professionnalisation qui consiste à :

● **Identifier les apprentissages professionnels visés ;**

● **Identifier les voies ou combinaisons de voies susceptibles de favoriser leur construction.**

Cette vision demande de se défaire d'une conception successive des rapports formation/travail pour adopter une conception itérative des rapports formation/travail. Elle conduit à gérer des parcours de formation continue nécessitant que les formateurs diversifient leur rôle (apport de contenus, accompagnement de parcours individuels, rôle de tiers, etc.). Les formateurs doivent également se rapprocher des situations et des acteurs de l'environnement professionnel pour ainsi développer des pratiques collaboratives avec le terrain. Le projet de professionnalisation est alors distribué entre l'espace de la formation et l'espace du travail.

En conclusion, la professionnalisation des enseignants nécessite probablement de se demander quelles sont les contributions respectives des situations de formation et des situations de travail à l'apprentissage du métier. Cela interroge directement les voies de la professionnalisation au métier d'enseignant, considérant qu'elles sont multiples au-delà de la formation formelle des enseignants. Un chantier demeure largement ouvert et potentiellement riche, celui de la façon dont les situations de travail peuvent être l'occasion de développement professionnel. Cette question demeure souvent un point aveugle. Mieux les identifier et les comprendre devrait permettre ensuite de mieux accompagner leur mise en œuvre.



### **Échanges entre les participants et des experts du programme et membres du CS**

Les échanges répertoriés ci-dessous sont issus des questions des participants au séminaire et des réponses des experts et membres du CS.

### **Un leadership fort n'est-il pas un obstacle à la participation ?**

Cela dépend de ce que l'on entend par leadership fort. Si c'est un leadership écrasant qui empêche les enseignants de réfléchir et de participer aux décisions, il risque de démobiliser plutôt que de mobiliser. Dans la recension, il a été montré l'importance du leadership pour l'efficacité et le succès des communautés d'apprentissage professionnelles. Il peut être fort, mais doit être en soutien, distribué entre les différents membres. Il doit laisser émerger d'autres leaders pour le meilleur. Ces leaders n'ont pas toujours l'information du type de leadership positif qui existe. Dans la présentation du Mali, les acteurs avaient conscience de former les directeurs d'école ou les supérieurs (Mukamurera, J., Canada).

### **L'autoformation en milieu de travail peut-elle être compa-**

### **rée à celle du milieu de travail d'entreprise en matière de professionnalisation ?**

L'autoformation peut se faire si les apprenants sont dotés de ressources, mais l'accompagnement par les pairs semble primordial (Altet, M., France).

### **L'analyse des pratiques des enseignants ne doit-elle pas nécessiter une formation à la méthodologie de recherche en éducation pour leur permettre d'avoir une posture réflexive dans leur pratique ?**

Oui, mais la modalité peut être différente d'un programme à l'autre. La pratique réflexive est un exemple de recherche sur sa propre pratique. Un autre exemple est la planification argumentée, l'enseignant est appelé à aller chercher les ressources pour mettre en valeur et fonder son intervention. En fin de parcours, l'enseignant doit faire une recherche-action, un mémoire qui initie les enseignants à s'interroger sur leur pratique en faisant de la recherche (Mukamurera, J., Canada).

Pour la formation, l'analyse de pratiques n'est pas seulement de l'échange, pour problématiser la question il faudra arriver à une théorisation par les modèles issus de la recherche (modèle didactique, pédagogique, etc.) (Altet, M., France).

### **Les plateformes virtuelles d'échanges peuvent-elles se substituer entièrement aux rencontres dans les cellules d'animation pédagogique ?**

Il n'y a pas beaucoup de recherches qui mettent en évidence l'efficacité supérieure des pratiques virtuelles versus les pratiques en présentiel. Toutefois, la recension montre les avantages de la pratique virtuelle, notamment pour les milieux éloignés, les petites écoles, les lieux où il est difficile d'accéder à des ressources, etc. À ce niveau, les plateformes d'échanges, les banques de situation d'apprentissage vont être utiles. La recherche doit continuer à ce niveau. Même si le présentiel reste nécessaire, la plus-value de chaque modalité peut être gagnante (Mukamurera, J., Canada).

Au Sénégal, les cellules d'animation pédagogiques ont rencontré des problèmes liés à la situation de la crise sanitaire Covid-19 pour organiser des sessions de formation. Les plateformes virtuelles deviennent des palliatifs pour que les organisations continuent à fonctionner. Après avoir élaboré les modules de formation sur support physique, les documents ont été numérisés et utilisés à travers des classes virtuelles. En Côte d'Ivoire, les enseignants de physique-chimie ont constitué une cellule d'échanges virtuelle pour élaborer des fiches pédagogiques sur la supervision d'un conseiller pédagogique (Gueye Seye, A., Sénégal).

### **À quoi correspond l'ingénierie de formation dans un contexte de collaboration entre enseignants ?**

Les quatre démarches sont l'analyse des besoins, la conception de stratégies pour répondre aux besoins, la mise en œuvre et l'évaluation. Une ingénierie de formation qui ne serait pas contextualisée ne peut pas répondre à la démarche. Il ne s'agit pas uniquement d'un cadre formel, mais aussi d'analyser les besoins et d'y répondre (Altet, M., France).

### **Quelle différence entre un conseil d'enseignement et une CAP ?**

D'après la recension et la présentation des cas du Sénégal et du Mali, il y a une diversité de noms pour dire la même chose. Le point commun est l'accent sur la collaboration et le but de l'amélioration de l'efficacité de l'enseignant, de l'école et l'efficacité de la réussite scolaire des élèves (Mukamurera, M., Canada).

La Côte d'Ivoire ou d'autres pays du programme ont parlé de conseils d'enseignement, de cellules d'animation pédagogiques, mais ce ne sont pas des communautés d'apprentissage professionnelles proprement dites. Il s'agit d'un collectif d'enseignants qui se regroupent pour échanger sur des thématiques. Ce sont des organisations mises en place selon une approche descendante par les autorités scolaires qui permettent aux enseignants de se retrouver selon une période définie. Un consensus se met en place avec

les autorités locales et régionales pour établir un plan d'action de renforcement des capacités professionnelles des enseignants. Il n'y a pas de différence au niveau des contenus, mais ce sont des terminologies différentes en fonction des pays (Gueye Seye, A., Sénégal).

**Quels dispositifs pour entraîner les enseignants novices à l'analyse des pratiques ? Comment aider les enseignants expérimentés à changer certaines pratiques qui sont devenues, au fil du temps, routinières ?**

L'enregistrement audio ou vidéo de séquences de classe, les verbatim ou les écrits réflexifs sont des dispositifs qui peuvent aider les enseignants à analyser leur pratique. L'intérêt de l'analyse de la pratique c'est de voir l'effet de cette pratique sur les apprentissages des élèves en vue de la transformer pour la réussite des élèves (Altet, M., France).

**Est-ce que les activités éducatives des CAP doivent être permanentes ou ponctuelles ? Comment peut-on les régler pour éviter l'anarchie qui pourrait s'installer si l'on a plusieurs groupes disciplinaires ?**

Les activités entrent dans le cadre du processus de formation continue des enseignants. Dans beaucoup d'États, c'est « presque » une obligation de participer à ces rencontres au cours de l'année scolaire. Le problème est au niveau du contenu, ils doivent être adaptés aux besoins des enseignants et aux difficultés des apprentissages des élèves (Gueye Seye, A., Sénégal).

Dans la recension présentée par Mukamurera, il existe des stades de développement des CAP et le temps peut être long avant d'arriver au 5e et dernier stade (socialisation et rayonnement). Le fonctionnement devrait avoir une certaine permanence pour installer une culture de collaboration et une diversité d'activités. La communauté est appelée à grandir et changer de focus selon les difficultés repérées au niveau des élèves. C'est un travail continu plutôt que pon-

ciel durant une ou plusieurs années scolaires (Dembélé, M., Canada).

## 5.2 Mot de clôture

*Chers participants, chères participantes à ce troisième séminaire international du programme APPRENDRE,*

*Chers membres du conseil scientifique,*

*Chers membres des différents groupes thématiques d'expertise, Chers membres de la coordination du programme APPRENDRE,*

*Mesdames et Messieurs les experts et expertes des différents pays bénéficiaires du programme, Mesdames et messieurs,*

*L'honneur m'échoit en ma qualité de coordonnateur du groupe thématique d'expertise sur l'appui aux collectifs enseignants et communautés d'apprentissage en milieux scolaires et en réseaux disciplinaires de prendre la parole, au nom des autres membres du groupe et du référent du conseil scientifique, pour vous exprimer notre profonde gratitude de s'être vu confier le mandat de contribuer aux contenus scientifiques de ce troisième séminaire international qui traite justement de la thématique des communautés d'apprentissage.*

*Les enseignants constituent l'un des 4 facteurs déterminants de la crise de l'apprentissage tels que rapportés par l'Équipe du rapport sur le développement dans le monde 2018. Les partenaires techniques et financiers internationaux dont l'AUF tentent d'y apporter des réponses dans diverses parties du monde à travers des initiatives telles que le programme APPRENDRE. Ce programme a mis le doigt sur l'une des voies de la professionnalisation des enseignants : se professionnaliser en collaborant.*

*Le thème est évocateur de plusieurs concepts et actions :*

- *La formation continue de proximité et les contenus ;*
- *L'école et ses acteurs comme communauté d'apprentissage ;*

● *Le leadership pédagogique partagé entre le chef d'établissement scolaire, l'équipe d'accompagnement pédagogique et l'équipe enseignante ;*

● *La culture scolaire collaborative et la collaboration enseignante.*

*Au cours de ce séminaire, nous avons eu droit à une conférence d'ouverture, une revue de littérature, une vue d'ensemble de 8 cas nationaux et une conférence de clôture, toutes éclairantes sur le concept du travail collaboratif des enseignants organisés en collectifs enseignants ou en communautés d'apprentissage professionnelles (CAP).*

*La discussion des expériences de CAP présentées par cinq pays nous a offert un paysage bien nuancé de la réalité du travail collaboratif des enseignants au sein de collectifs qui se sont constitués à l'initiative de ces enseignants, de leurs accompagnateurs ou qui ont été impulsés par des textes administratifs.*

*La prépondérance du rôle des acteurs qui accompagnent ou soutiennent les activités d'apprentissage des enseignants a retenu l'attention dans les cas analysés et soulevé la question de l'autonomie des CAP. Malgré les limites relevées, les 8 cas analysés ouvrent des perspectives sûres quant à leur développement futur en des espaces de véritable travail collaboratif des enseignants dans le sens où les chercheurs le définissent.*

*Les leçons apprises des riches échanges au cours de ce séminaire nous conduisent à la réflexion sur l'état actuel de la pratique du travail collaboratif dans les pays qui en ont présenté des expériences. Peut-il contribuer à la professionnalisation des enseignants ?*

*Nous pouvons y croire à certaines conditions :*

● *Interroger l'approche CAP, réduite, à des exceptions près, à la formation, pour explorer des voies de professionnalisation autres que les formations de proximité axées sur l'acquisition ou le renforcement des connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques, objets des formations continues assurées par des corps d'encadrement ;*

● *Créer les conditions d'appartenance à une communauté de professionnels engagés dans des apprentissages professionnels.*

*De l'entrée dans le métier à la sortie pour cause d'admission à la retraite, les besoins de professionnalisation ne sont pas les mêmes. En créant la confiance et les conditions nécessaires de partage d'expériences, le travail collaboratif permet de satisfaire les besoins des uns et des autres à différentes étapes de leur parcours professionnel.*

*Si les pays aux meilleurs résultats scolaires ont des pratiques collaboratives et si le cas de la Finlande a été souvent cité, c'est parce que ce pays recrute des candidats au métier d'enseignant parmi les meilleurs en termes de qualification universitaire. Par ailleurs, la revue de la littérature nous indique que la pratique collaborative est institutionnalisée et que l'idée d'organisation apprenante, appelée plus tard communauté d'apprentissage, est présente dans le discours et la pratique de l'éducation finlandaise depuis les années 1970.*

*En conséquence, à la question de savoir quels sont les facteurs qui favorisent les pratiques collaboratives, les facteurs humains ont été nommés. Nous pourrions y ajouter l'engagement politique traduit au niveau macro/institutionnel qui se répercute au niveau méso des structures déconcentrées et micro des écoles.*

*L'écosystème de la formation initiale a la vertu d'installer des compétences d'entrée dans le métier dans les limites des référentiels de compétences prescrits et par la voie de la « formation magistrale » selon l'expression du professeur Wittorski. Les compétences développées à l'occasion sont d'ordre disciplinaire et didactique à la limite. Mais, en cours d'emploi, les compétences professionnelles se construisent et s'affirment non plus uniquement par la formation, mais par l'autoformation, la recherche, le questionnement sur les pratiques de classe qui constituent autant de voies de la professionnalisation. Voilà autant de leçons apprises durant ce séminaire.*

*Des préoccupations ont été également exprimées, notamment celle du manque de ressources et de moyens pour soutenir l'action des équipes de soutien pédagogique aux collectifs enseignants, afin de rompre la chaîne des freins et de l'usure lorsque trop peu de ressources sont mises en place pour le travail des collectifs enseignants et que les moyens de mobilité manquent pour les visites d'établissement, etc.*

*Pour les perspectives qui se présentent, nous terminons notre propos sur les appuis et outils que le GTE pourrait rendre disponibles aux pays qui veulent redynamiser les collectifs enseignants existants pour en faire de véritables CAP. M. Guèye Seye a mentionné hier le travail qu'il a réalisé au Burundi en lien avec le fonctionnement des réseaux scolaires. Les leçons apprises de ce travail pourraient être partagées avec d'autres pays intéressés ; et un appui-conseil est envisageable, selon des modalités à déterminer. Par ailleurs, le document de synthèse des écrits sur les CAP préparé par les professeurs Mukamurera et Dembélé sera bientôt accessible au grand public.*

*Enfin, les 8 études de cas dont une vue d'ensemble vous a été présentée seront finalisées et feront partie des actes du séminaire que le programme publiera dans un futur proche. Dans l'immédiat, nous nous engageons à fournir aux personnes intéressées les informations permettant d'accéder aux ressources et outils mentionnés dans la synthèse des écrits, notamment les outils élaborés par l'Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens au bout de trois années de recherche-action.*

*Pour clore, nous adressons nos vives félicitations à tous les intervenants, aux modératrices, aux participants, aux expertes et experts nationaux et internationaux et surtout à l'équipe technique de l'événement qui a su déployer les moyens technologiques de haute qualité pour tenir ce séminaire en webinaire de façon très professionnelle. Un grand merci à la coordination du programme APPRENDRE, en particulier Mesdames Johanna Gardrel, Sophie Dobosz et Naminata Doukouré, pour l'organisation de cet événement et pour l'occasion ainsi offerte à la com-*

*munauté de professionnels de l'éducation que nous formons de réfléchir plusieurs jours durant sur un thème dont l'actualité et la pertinence ne sont plus à démontrer.*

*Je vous remercie.*

*Jean Adotevi*



## Références bibliographiques

**Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002).**

Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation? Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

**URL :** <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2002.01>

**Ardouin, T. (2013).**

Ingénierie de formation : analyser, concevoir, réaliser, évaluer. Dunod, 293 p.

Bandura, A. (2007). Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck. 859 p.

**Bourdoncle R. (2000).**

Professionnalisation, formes et dispositifs. Recherche & Formation, N° 35. Formes et dispositifs de la professionnalisation, sous la direction de Altet, M. et Bourdoncle, R. pp. 117-132.

**Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. & Savoie-Zajc, L. (2010).**

Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : Processus, stratégies, paradoxes. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

**URL :** <https://doi.org/10.3917/dbu.corri.2010.01>

**Kolb, D.A. (1984).**

Experiential learning. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

**Marcel, J-F et Piot, T. (2014).**

« Le travail collectif des enseignants en question(s) », Questions Vives [En ligne], n° 21, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 23 avril 2021.

**URL :** <http://journals.openedition.org/questionsvives/1524>

**Richard, M. (2018).**

Accroître l'expertise collaborative des enseignants. Consulté sur le site du Réseau Edcan.

**URL :** <https://www.edcan.ca/articles/accroitre-expertise-collaborative-enseignants/?lang=fr>

**Saillot, E. (2018).**

« Conforter une école bienveillante et exigeante : représentations, préoccupations et pratiques déclarées », Questions Vives [En ligne], n° 29, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 23 avril 2021.

**URL :** <http://journals.openedition.org/questionsvives/3280>

**Schleicher, A. (2018).**

Insights and Interpretations. PISA 2018 (Anglais). 64p.

**URL :** <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

**Tardif M. et Lessard C. (2004).**

La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux. De Boeck Presses de l'Université Laval.

**Thomazet, S. et Mérini, C. (2014).**

« Le travail collectif, outil d'une école inclusive? », Questions Vives [En ligne], n° 21, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 23 avril 2021.

**URL :** <http://journals.openedition.org/questionsvives/1509>

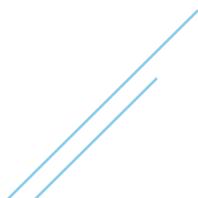
**Vygotski, L. S. (1978).**

Mind in society. Cambridge, MA : Harvard University Press.

**Wittorski, R. (2008).**

La professionnalisation. Savoirs, 2(2), 9-36.

**URL :** <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>



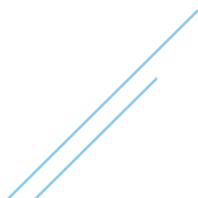
## Annexe

---

### Se professionnaliser en collaborant

Tenu en ligne du 23 au 26 février 2021





# Sommaire



- 1 Se professionnaliser et améliorer l'efficacité des écoles en collaborant :** 069  
Un état des connaissances sur les communautés d'apprentissage
- 2 Études de cas nationales sur l'expérience de collectifs enseignants et/ou de communautés d'apprentissage professionnelles** 103  
Expériences de travail collaboratif des enseignants de mathématiques du secondaire au Bénin
- 3 Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire** 151
- 4 Études de cas nationales sur l'expérience de collectifs enseignants et/ou de communautés d'apprentissage professionnelles** 169  
Exemple du projet d'amélioration de l'éducation de base en Casamance (PAEBCA) Sénégal
- 5 Communautés d'apprentissage et développement professionnel des enseignants du fondamental 1 au Mali** 203  
Stratégies d'implantation et mécanismes de professionnalisation des enseignants





# 1 Se professionnaliser et améliorer l'efficacité des écoles en collaborant : professionnelles

---

Un état des connaissances sur les communautés d'apprentissage

Préparé par:

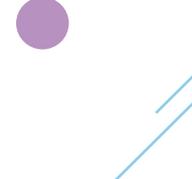
**Joséphine Mukamurera**, membre du Groupe thématique d'expertise 3 du programme APPRENDRE, professeure titulaire à l'Université de Sherbrooke (Québec)

**Martial Dembélé**, référent du Conseil scientifique du programme APPRENDRE auprès du GTE 3, professeur titulaire à l'Université de Montréal (Québec)

# Table des matières

<b>Remerciements</b>	<b>72</b>
<b>Introduction</b>	<b>73</b>
<b>1. Méthodologie de la recension et démarche d'analyse des écrits retenus</b>	<b>74</b>
<b>2. Cartographie des écrits recensés</b>	<b>75</b>
<b>3. Le concept de CAP : Fondements théoriques, définitions, indicateurs et dimensions structurantes</b>	<b>76</b>
<b>4. Contextes de mise en œuvre des CAP et finalités poursuivies</b>	<b>80</b>
<b>5. Implantation et fonctionnement des CAP : processus, acteurs, outils et exemples</b>	<b>81</b>
5.1. Sources d'impulsion des CAP	81
5.2. Les acteurs et leurs rôles et responsabilités	82
5.3. Les activités : types, durée ou périodicité, contenus, outils	85
5.4. La dynamique interne des CAP	87
<b>6. Retombées des CAP et autres collectifs d'enseignants</b>	<b>88</b>
6.1. Les retombées pour les enseignants	88
6.2. Retombées des CAP pour les élèves	91
6.3. Retombées des CAP sur l'école et l'institution scolaire	92
<b>7. Quelques défis auxquels sont confrontées les CAP</b>	<b>93</b>
<b>En guise de conclusion</b>	<b>95</b>
<b>Références bibliographiques</b>	<b>97</b>

# Liste des tableaux



- **Tableau 1** : Années de publication du corpus documentaire analysé
- **Tableau 2** : La nature de notre corpus documentaire analysé
- **Tableau 3** : Définitions de CAP
- **Tableau 4** : Les habiletés, connaissances et attitudes nécessaires pour instaurer et faire progresser une CAP
- **Tableau 5** : Stades de développement d'une communauté d'apprentissage professionnelle
- **Tableau 6** : Des retombées des CAP à différents niveaux



# Remerciements

---

Au nom du Groupe thématique d'expertise 3 (Appui aux collectifs enseignants et communautés d'apprentissage professionnelles dans les établissements et les réseaux disciplinaires), nous remercions chaleureusement la coordination du programme APPRENDRE de nous avoir confié ce mandat, nous donnant ainsi l'occasion de nous pencher sur un sujet qui suscite beaucoup d'intérêt dans la plupart des pays, aussi bien au Nord qu'au Sud. À l'instar du thème, la démarche ayant abouti au présent document fut éminemment collaborative. Tous les autres membres du GTE 3, **Jean Adote Bah Adotevi** (coordonnateur du groupe), **Mary Denaw** et **El-Hadji Amadou Gueye Seye** ont contribué, chacun et chacune à sa manière, à la constitution du corpus documentaire et à la production de fiches de lecture. Nous les remercions de leur collaboration et de leur confiance. Nous tenons enfin à remercier **Cyrielle Le Her** et **Koampalin Djanguenane** pour leur implication au cours de la première phase de réalisation du mandat (recherche bibliographique et production des premières fiches de lecture), dans le cadre de leur stage au sein du programme.

**Joséphine Mukamurera et Martial Dembélé**

# Introduction

Cette synthèse est issue d'une analyse de 40 publications portant sur les communautés d'apprentissage professionnelles, dont la terminologie utilisée peut varier d'un écrit à l'autre, comme nous le verrons plus loin. Elle sera complétée par d'autres références qui apportent un éclairage complémentaire sur les concepts et les fondements théoriques relatifs aux CAP. Ce texte est divisé en sept sections. La première section décrit la méthodologie de la recension et la démarche d'analyse des écrits retenus. La deuxième section présente une cartographie des écrits recensés, notamment en ce qui concerne l'année de publication, le type de document, le lieu géographique concerné, le type de recherche, la population et les milieux d'étude. La troisième section traite du concept de CAP et de ses fondements théoriques, c'est-à-dire les idées qui nourrissent les CAP sur le plan scientifique. La quatrième section présente différents contextes de mise en place des CAP et les finalités visées. Elle répond à la question : Dans quels contextes les CAP ou les différents collectifs d'enseignants<sup>1</sup> sont-ils mis en place et à quelles fins ? La cinquième section traite de l'implantation et du fonctionnement des CAP, en apportant des éléments de réponse aux questions telles que : Quelle est la démarche d'implantation d'une CAP et quels sont les stades d'évolution ou de maturation de celle-ci ? Comment fonctionnent les CAP, quels outils, quelles activités s'y déroulent,

quels acteurs y sont impliqués et quels rôles jouent-ils ? Des exemples concrets de fonctionnement de CAP y seront présentés. La sixième section concerne les retombées positives des CAP à différents niveaux et particulièrement en ce qui concerne les enseignants participants et les élèves. Enfin, la septième section est consacrée aux défis auxquels font face les collectifs d'enseignants, tout en apportant un éclairage sur les conditions susceptibles de faciliter leur fonctionnement. Une conclusion permettra de dégager de ces résultats des implications pour rendre les collectifs d'enseignants plus efficaces et durables, particulièrement en Afrique francophone. Des pistes de recherche sont également proposées.

---

<sup>1</sup>L'utilisation du masculin vise exclusivement à alléger le texte.

## 1. Méthodologie de la recension et démarche d'analyse des écrits retenus

La démarche de la recension des écrits/revue de littérature sur les CAP/Collectifs d'enseignants en vue du 3e séminaire international du programme APPRENDRE s'est déroulée en trois phases.

La première phase a consisté en une recherche bibliographique à partir des banques de données électroniques et des moteurs de recherche tels que Cairn, ERIC, Erudit, Google Scholar, JSTOR, Open Edition Journals, Persée et ReaserchGate, en utilisant les mots clés (avec usage d'opérateurs booléens) suivants et leur équivalent en anglais : communauté d'apprentissage professionnelle, collectifs enseignants, communauté de pratiques, communauté d'apprentissage, travail collaboratif des enseignants, professionnalisation des enseignants, pratiques professionnelles des enseignants, pratique des communautés d'apprentissage professionnelles, processus de professionnalisation des enseignants, réseaux d'établissements, réseaux disciplinaires, encadrement de proximité et collaboration des enseignants. Une démarche « boule de neige » a également été utilisée pour compléter notre corpus et ce, en repérant dans les documents réunis quelques références particulièrement pertinentes pour étoffer notre revue de littérature.

En tout, 193 documents ont été repérés, parmi lesquels 10 articles de recension des écrits et une méta-analyse ont été identifiés. Une analyse préliminaire des 11 recensions des écrits (incluant la méta-analyse) a d'abord été réalisée par deux stagiaires du programme APPRENDRE au moyen de fiches de lecture et visait à (i) éviter de réinventer la roue, (ii) délimiter temporellement et/ou géographiquement notre travail, et (iii) en dégager la plus-value.

Ces 11 premières fiches de lecture ont été revues et enrichies par les chercheurs responsables de la revue de littérature et une matrice de recension (Fortin et Gagnon, 2016) a été remplie, afin d'avoir un aperçu global de la qualité et du contenu de ce premier corpus documentaire et ainsi pouvoir raffiner les critères de tri d'un corpus supplémentaire. À l'issue de cette phase, nous avons conclu que cette première revue documentaire doit être enrichie de textes non seulement plus récents, mais aussi et surtout de recherches empiriques ou ayant une portée pratique, ainsi que de recherches réalisées dans les pays francophones. En effet, les recensions (incluant la méta-analyse) initialement analysées couvrent des recherches réalisées majoritairement entre 1986 et 2012 (7 des 11 recensions): elles sont toutes en anglais et le monde francophone y est sous-représenté, voire presque absent (seulement un texte). Ainsi, pour la suite du processus de constitution du corpus documentaire, nous avons considéré les publications des dix dernières années (de 2011 à 2020, avec une exception pour AEFO [2009] en raison du caractère concret des outils proposés), tout en veillant à combler le besoin d'études empiriques (sources primaires) et de représentativité du monde francophone.

Pour y parvenir, des critères de qualité et de pertinence de la source (Fortin et Gagnon, 2016 ; Séguin, 2016) ont été définis et utilisés pour élaguer la liste des 182 références bibliographiques en attente et ainsi constituer une liste restreinte de textes supplémentaires à recenser. Le travail de sélection a été réalisé en prenant appui sur le document « Termes de référence – Revue de littérature sur les collectifs d'enseignants/communautés d'apprentissage professionnelles ». Pour la qualité de la source, nous avons considéré la fiabilité de la source (textes scientifiques, textes d'organismes crédibles ou d'instances en éducation), l'actualité de l'information (année de publication) et le type de source (attention particulière aux sources primaires de nature empirique).

Pour la pertinence de la source, nous regardions si le document porte explicitement sur les CAP ou les structures apparentées (ex. collectif d'enseignants, communauté d'apprentissage, communauté de pratique, communauté professionnelle, etc.), s'il permet de documenter de manière significative le sujet de notre recension (définition, intérêt, exemples concrets, caractéristiques, fonctionnement, retombées, conditions de réussite, défis, facteurs entravants) et s'il serait inspirant pour l'implantation, l'opérationnalisation et l'accompagnement de CAP en milieux scolaires.

En somme, le tri s'est fait à partir de l'année de publication (publié de 2011 à 2020), de la qualité de la source et du lien évident avec les CAP selon l'examen du titre, du résumé, et l'exploration du contenu de chaque document (table des matières, texte). La liste bibliographique a été annotée au fur et à mesure de l'exploration des documents, de façon à rendre explicite la raison pour laquelle un texte est jugé plus ou moins approprié puis retenu ou pas pour le corpus documentaire final. Au bout du compte, 29 publications supplémentaires ont été retenues, ce qui donne un corpus documentaire final de 40 textes pour lesquels des fiches de lecture ont été réalisées (avec la collaboration des membres du GTE 3) tout en renseignant une matrice de recension offrant un aperçu global du contenu.

La dernière phase de la démarche de recension a été de procéder à une analyse thématique, en procédant au codage des contenus, c'est-à-dire l'identification, le découpage, l'étiquetage (au moyen des codes) et le classement des segments significatifs appelés aussi des unités de sens (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). À cet égard, nous avons opté pour une démarche de thématisation séquentielle plutôt que continue (Paillé et Muchielli, 2016), dans la mesure où notre grille de codification était en partie préétablie dans les grandes lignes mais aussi dynamique et évolutive à la lumière de nouvelles découvertes et com-

préhensions au fil de l'analyse. Concrètement, à partir des termes de référence de la revue de littérature sur les CAP/collectifs d'enseignants ainsi que d'une lecture flottante de 20 fiches de lecture, une liste préliminaire de thèmes (incluant des sous-thèmes), accompagnée de leurs définitions et des codes correspondants, a été élaborée puis utilisée pour coder les données de l'ensemble des 40 fiches de lecture, tout en apportant des ajustements (ajouts, fusions, précisions sur la description des thèmes) au fur à mesure de

l'avancement du codage. Le codage a été effectué à l'aide du logiciel NVivo 12, de manière à faciliter la gestion et l'organisation des données, le recouvrement des unités de sens, la visualisation des données ainsi que l'interprétation des résultats et la formulation des conclusions (Mukamurera et al., 2006).

## 2. Cartographie des écrits recensés

Le corpus documentaire analysé est constitué de textes scientifiques publiés entre 2006 et 2020. Six d'entre eux ont été publiés entre 2006 et 2010, 16 ont été publiés entre 2011 et 2015, tandis que 18 documents l'ont été entre 2016 et 2020. Le tableau 1 fournit des précisions concernant les années de publication du corpus analysé.

**Tableau 1 : Années de publication du corpus documentaire analysé**

Publication de 2006 à 2010		Publication de 2011 à 2015		Publication de 2016 à 2020	
Année	Nombre	Année	Nombre	Année	Nombre
2006	1	2011	2	2016	3
2008	2	2012	1	2017	6
2009	2	2013	9	2018	3
2010	1	2015	4	2019	5
				2020	1
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>Total</b>	<b>18</b>

Parmi ces publications, 26 sont des recherches réalisées dans ou pour des lieux géographiques spécifiques situés sur les cinq continents : 15 en Amérique et plus précisément au Canada dans les milieux francophones (Québec, Ontario, Nouveau-Brunswick), cinq en Europe (France, Pays-Bas, Finlande), quatre en Afrique (République démocratique du Congo et Afrique du Sud), deux en Asie (Chine et Iran) et une en Océanie (Nouvelle-Zélande). On constate ainsi une bonne représentativité internationale de notre

recension des écrits, ce qui témoigne d'un intérêt grandissant pour les CAP comme dispositifs de collaboration et d'apprentissage continu des enseignants en réponse aux orientations éducatives et aux besoins des milieux scolaires.

Concernant le type de documents, la grande majorité (35) se compose d'articles de revues scientifiques, trois sont des rapports de recherche scientifique, un document est une publication d'un organisme en

éducation (une association professionnelle des enseignants) et un dernier est une thèse publiée. Ces documents se répartissent dans six catégories de recherche, soit 14 recensions des écrits, une méta-analyse, une recherche théorique (thèse), 17 recherches empiriques de nature qualitative (dont trois recherches-actions, deux recherches collaboratives, une recherche formation), deux recherches empiriques quantitatives et cinq recherches empiriques ayant utilisé une méthodologie mixte qualitative et quantitative (voir Tableau 2).

**Tableau 2 : La nature de notre corpus documentaire analysé**

Type de recherche	Nombre
Recension	14
Méta-analyse	1
Recherche théorique	1
Recherche empirique qualitative	17
Recherche empirique quantitative	2
Recherche empirique mixte	5

Tel qu'il en ressort du tableau 2 ci-dessus, la recension des écrits réalisée met en évidence la prépondérance de recherches de type recensions des écrits et de recherches empiriques de nature qualitative.

Toutes les 40 recherches analysées sont dans le domaine de l'éducation (l'une d'entre elles – Abigail, 2016 – porte sur le personnel de la santé mais en relation avec leur rôle d'enseignant) et portent sur les CAP impliquant majoritairement et surtout des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire, mais aussi ceux de la formation générale des adultes (Leclerc, Dumouchel et De Grandpré, 2015; Rasmy et Karsenti, 2017) et de la formation professionnelle (Viau-Guay et al., 2017). Deux recherches empiriques parmi les 40 recensées sont centrées sur les directions d'école mais dans leur rôle vis-à-vis des CAP d'enseignants, plus précisément en ce qui concerne le leadership et les compétences nécessaires pour instaurer et faire progresser le fonctionnement des enseignants en CAP (Bélangier et al., 2019; IsaBelle et Martineau Vachon, 2017).

Par ailleurs, bien que les CAP étudiées par les recherches analysées visent essentiellement les enseignants, d'autres acteurs y participent sous différents rôles, tels des conseillers pédagogiques, des directions d'écoles (incluant les directions adjointes), des conseillers d'orientation ainsi que des chercheurs et étudiants gradués ou professionnels de recherches. Ce sujet sera approfondi plus loin dans la présentation du fonctionnement des CAP.

En fin de compte, il ressort de ce portrait du corpus documentaire une diversité de types de documents et de types de recherches sur les CAP / Collectifs d'enseignants ainsi que de lieux géographiques et de populations d'enseignants concernés. Cependant, le développement de recherches empiriques quantitatives ou mixtes avec des échantillons plus grands de participants seraient à encourager, dans une perspective de renforcer la puissance de généralisation et de transfert des résultats. En outre, force est de constater qu'il y a peu d'études qui ont été effectuées en milieux francophones (Leclerc et al., 2015). De plus, le corpus ne con-

tient que deux publications issues de recherches empiriques conduites dans les pays d'Afrique où les contextes éducatifs, l'organisation scolaire et les réalités professionnelles des enseignants diffèrent significativement de ceux des autres pays du réseau de l'AUF. L'aide à la recherche et à la diffusion des connaissances et expériences serait donc à poursuivre. Néanmoins, comme nous le verrons, la présente recension s'avère largement instructive à bien des égards pour tous les pays visés par le programme APPRENDRE, notamment sur le plan des fondements théoriques des CAP, des processus et des outils à mettre en place pour leur fonctionnement ainsi que des retombées potentielles.

### **3. Le concept de CAP : Fondements théoriques, définitions, indicateurs et dimensions structurantes**

Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) et leur équivalent anglais Professional Learning Communities (PLCs) connaissent un essor important dans le milieu de l'éducation et dans divers autres secteurs professionnels (Hairon, 2015; Tardif, 2017), sous des formes et terminologies variées, comme l'observent d'ailleurs Steyn (2013) et Vangrieken et al. (2015). Les publications analysées pour cette recension confirment cette diversité de dénominations gravitant autour du concept CAP, parfois utilisées de manière interchangeable. En témoigne l'inventaire des mots clés de ces publications, que nous présentons en ordre de fréquence: CAP (17), collaboration et expressions apparentées – ex. apprentissage collaboratif, pratiques collaboratives, collaboration des enseignants – (9), communauté d'apprentissage (4), communauté de pratique (4), communauté professionnelle d'apprentissage (2), collectif d'enseignants (2), communauté professionnelle (1) et école-communauté (1). Que ces termes soient utilisés à raison ou à tort de manière interchangeable dans certains

écrits, il n'en demeure pas moins que les modèles qu'ils incarnent ont un dénominateur commun, celui de collaborer et d'apprendre ensemble ou encore, dans les termes de Steyn (2013), « the idea that the knowledge of individuals is not constructed in a vacuum, but that such construction is rather culturally and socially situated » (p. 281). Ces différents termes paraissent d'ailleurs comme la pierre angulaire des CAP et sont souvent évoqués pour définir le concept, ce qui fait de ce dernier un concept parapluie. Dans le même sens, Blitz (2013) note que le concept de CAP est utilisé pour décrire de nombreuses façons de rassembler des personnes qui partagent un intérêt commun.

En fait, les fondements théoriques du concept de CAP et des autres formes collectivement situées (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010), telles que les communautés d'apprentissage, les communautés de pratique, les groupes de développement pédagogique, les groupes de recherche-action, relèvent des théories qui mettent l'accent sur les dimensions sociales/collectives/ culturelles/ partagées de l'apprentissage et de la cognition » (Tardif, 2017; Feger et Arruda, 2008). Dans les recherches recensées, il est surtout question des théories socioconstructivistes (Dionne, et al., 2010), de la théorie socioculturelle vygotskienne de l'apprentissage (Cheng et Pan, 2019; Dehdary, 2017), de la théorie de l'apprentissage situé (Abigail, 2016; Feger et Arruda, 2008), de la théorie des organisations apprenantes (Dehdary, 2017) ainsi que des théories de l'apprentissage des adultes (Feger et Arruda, 2008; Steyn, 2013).

Le socioconstructivisme considère que l'apprentissage est un processus actif, constructif et interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres dans un processus d'échanges interpersonnels et de co-construction de sens et de connaissances. Dans le prolongement du socioconstructivisme, la théorie socioculturelle considère « Knowledge is created through interaction, and is disseminated and accumu-

lated among community members over time » (Cheng et Pan, 2019; p. 699) et que l'apprentissage est un acte éminemment social et culturel, un produit de la collaboration entre des individus et « qui implique des médiations à autrui et à des artefacts culturels » (Tardif, 2017). Selon Dehdary,

*[...] learning is a social act and individuals are active participants constructing their own learning community (Mitchel, Miles & Marsden, 2013). To put it another way, the environment is responsible for nurturing and scaffolding learning. Contrary to the followers of cognitive theorists who place the focus on individual cognition and hold that learning is a mediated process between the stimulus and the response, the sociocultural theorists' main concern is the individual's surroundings. To them, learning is the by-product of collaboration between individuals. (Dehdary, 2017, p. 646)*

En ce qui concerne la théorie de l'apprentissage situé, celle-ci considère que la connaissance se situe dans des contextes authentiques, et que l'apprentissage est influencé par l'activité, le contexte et la culture (Abigail, 2016). Ainsi, l'apprentissage et la pratique s'avèrent indissociables et comme le précisent Feger et Arruda (2008, p. 6), en s'appuyant sur Lave et Wenger, « ce lien se développe grâce à des contextes sociaux qui surviennent lorsque la pratique est partagée » entre des membres d'une communauté.

Divers courants en management et en théories des organisations (organisation apprenante, apprentissage organisationnel) sont aussi à l'origine du concept et du développement des CAP (Tardif, 2017). L'illustre représentant de ce courant est Peter Senge qui, dans les années 1990, a articulé une vision du milieu de travail comme une organisation apprenante. Bon nombre de recherches que nous avons analysées s'appuient sur ses travaux pour situer leur intérêt pour l'école

comme communauté d'apprentissage et les CAP (Antinluona et al, 2018; Bélanger et al, 2019; Feger et Arruda, 2008; Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013; IsaBelle, Grenier et al., 2013; Kelikwele, 2016; Leclerc et Moreau, 2011; Peters et Savoie-Zajc, 2013; Stoll et al., 2006). L'idée générale de la théorie des organisations apprenantes est que pour survivre, une organisation doit se transformer en communauté et s'engager dans une démarche de développement continu, en faisant participer l'ensemble de ses membres à la résolution de problèmes, à la création de savoirs collectifs et au renforcement de l'organisation (Tardif, 2017). Dehdary (2017) précise que « le travail d'équipe, l'apprentissage collaboratif, la réflexion soutenue et le partage des pratiques professionnelles sont les fondements d'une telle communauté d'apprentissage ou organisation apprenante » (p. 645, traduction libre).

Enfin, en complément aux théories précédentes, les théories de l'apprentissage des adultes amènent notamment le principe que les adultes apprennent mieux par l'expérience et par une démarche de résolution de problèmes, comme le résume Steyn (2013) en ces mots : « Adults learn through experiences and approach learning in the form of problem-solving » (p. 280).

Bien que le concept de CAP remonte sans doute à Hord (1997) il y a une vingtaine d'années et s'enracine dans des théories de l'apprentissage bien connues depuis longtemps, il n'existe pas encore une définition universelle et définitive (Dehdary, 2017; Dionne et al., 2010; Hairon et al., 2015; Leclerc et al., 2015; Prenger et al., 2019; Stoll et al. 2006). Les recherches que nous avons analysées présentent d'ailleurs des définitions différentes, soit à partir des termes qui le composent (communauté, apprentissage, professionnelle), soit à partir de ses finalités, soit à partir de l'énonciation de ses caractéristiques, soit selon la modalité présente ou distancielle utilisée ou encore selon le sous-système concerné (école-communauté,

écoles en réseau, collectifs en réseau, CAP d'enseignants, CAP de directions d'école, etc.). Parmi la trentaine de définitions que nous avons repérées, cinq apparaissent plus complètes, complémentaires et éclairantes sur des éléments à retenir. Elles sont présentées dans le tableau 3.

Tableau 3 : Définitions de CAP

Auteurs	Définition de CAP <sup>2</sup>
<b>Labelle et Jacquin (2018)</b>	« La communauté d'apprentissage professionnelle constitue un <b>groupe de travail</b> formé de professionnels qui mettent <b>quelque chose</b> en commun, notamment des connaissances, des compétences, des techniques, des outils et du matériel afin, certes, de répondre à un besoin de <b>perfectionnement professionnel</b> , mais, surtout, afin d'améliorer <b>l'apprentissage des élèves</b> . » (p.185)
<b>Viau-Guay et Hamel (2017)</b>	En contexte scolaire, une CAP est « un <b>groupe de personnes</b> (enseignants, directions d'école et, dans certains cas, d'autres professionnels) qui <b>ont en commun</b> une préoccupation d'amélioration de <b>l'apprentissage et de la réussite des élèves</b> et qui cherchent des moyens d'y parvenir, de <b>manière collaborative</b> , en mettant en place des processus systématiques d'analyse et d'amélioration de leurs pratiques, en particulier les pratiques d'enseignement ». (pp. 128-129)
<b>Vangrieken, Raes, Dochy, Kyndt et (2015).</b>	« The construct of a professional (learning) community can be understood as overarching <b>different teams or other forms of teacher groupings</b> in schools, gathering all (or a large part) of the teachers of the school in a <b>collaborative culture</b> . It is to some extent characterised by <b>shared values and vision</b> and is <b>learning-oriented</b> . » (p. 24)
<b>Leclerc, Dumouchel et De Grandpré (2015)</b>	Une CAP est « un <b>regroupement d'individus</b> qui travaillent en <b>collaboration</b> pour améliorer le <b>rendement des élèves</b> ; qui exercent une <b>pratique réflexive</b> et qui cherchent constamment à se <b>perfectionner</b> sur le plan professionnel». (p.87)
<b>Stoll, Bolam, McMahon, Wallace et Thomas (2006)</b>	Une CAP est un « <b>group of people sharing and critically interrogating their practice</b> in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, <b>learning-oriented, growth-promoting way</b> (...); operating as a <b>collective enterprise</b> . (...) The notion, therefore, draws attention to the potential that a range of people based inside and outside a school can <b>mutually enhance each other's and pupils' learning as well as school development</b> . » (p. 223)

<sup>2</sup> Le souligné est de nous pour orienter le lecteur sur les éléments clés.

À partir de ce qui précède, on peut ainsi définir de manière englobante une CAP en contexte scolaire comme un regroupement de professionnels scolaires (pouvant inclure ou non des sous-groupes) qui travaillent en collaboration autour d'un but commun, interagissent et réfléchissent ensemble de manière continue et constructive, partagent des ressources et leurs expériences et apprennent ensemble avec et par les pairs dans une perspective de développement professionnel continu et d'amélioration de l'apprentissage des élèves.

Concernant plus précisément les CAP d'enseignants, celles-ci peuvent être génériques, disciplinaires ou par cycles d'enseignement. Les CAP de type générique réunissent tous les enseignants d'une école, voire de plus d'une école, qui désirent se joindre au groupe, sans distinction de matière ou de niveau d'enseignement (ex. 1<sup>re</sup> année, 2<sup>e</sup> année, etc.). On pourrait les appeler les CAP-écoles telles que celles étudiées par Antinluoma et al. (2018) en Finlande, Schaap et de Bruijn (2018) aux Pays-Bas, Labelle, Freiman et Doucet (2013) au Nouveau-Brunswick, ainsi que Leclerc et Moreau (2011) et Hamel, Turcotte et Laferrière (2013) au Québec. Selon le cas, une CAP peut réunir des enseignants de plus d'une école, voire de plus d'un district scolaire, commission scolaire ou conseil scolaire (terminologie variable selon les pays ou États ou provinces). C'est le cas notamment de la communauté de pratique d'enseignants-ressources de l'École en réseau (ÉER), accompagnée et étudiée par Boutin et Hamel (2017) dans le cadre de l'élaboration d'un dispositif de soutien pédagogique destiné à accompagner les enseignants de petites écoles rurales du Québec. Quant aux CAP disciplinaires, elles rassemblent des enseignants de la même discipline (ex. français, anglais, mathématiques, sciences) ou du même domaine d'apprentissage (ex. domaine des langues, domaine des mathématiques et de la science). C'est le cas de la CAP des enseignants d'anglais sur laquelle porte la recherche de Cheng et Pan (2019) en Chine, la CAP d'enseignants de

mathématiques étudiée par Brodie (2019) en Afrique du Sud, ainsi que la CAP étudiée par Viau-Guay et Hamel (2017) et qui est composée d'enseignants offrant le programme de Mécanique automobile dans un centre de formation professionnelle au Québec. Enfin, les CAP par cycles d'apprentissage regroupent des enseignants selon le cycle d'enseignement où ils interviennent (ex. : 1<sup>er</sup> cycle ou 2<sup>e</sup> cycle du primaire ou du secondaire), et c'est l'exemple des trois CAP constituées et étudiées par Fontaine et al. (2013) dans leur recherche-formation sur l'impact des CAP sur le développement de la compétence en évaluation des apprentissages. Ces trois CAP étaient formées comme suit : CAP 1, préscolaire et 1<sup>er</sup> cycle du primaire; CAP-2, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire; CAP-3, 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du secondaire. De façon générale, le choix de l'un ou l'autre type de CAP dépendrait des objectifs visés, de la taille de l'école et/ou de la proximité des réalités et des enjeux.

Il est toutefois important de noter que les écoles ne devraient pas être fermées sur elles-mêmes avec des CAP exclusivement formées du personnel de l'école. En effet, les CAP pourraient gagner à se joindre des ressources (experts, réseaux, partenariats) externes capables de les enrichir sur le plan du fonctionnement, de l'apprentissage et des idées (Hairon et al., 2015).

Par ailleurs, une CAP doit répondre à un certain nombre de caractéristiques, appelées aussi des attributs ou des indicateurs du fonctionnement en CAP (AEFO, 2009; Beauné, Levoin et al., 2019; Boutin et Hamel, 2017; Brodie, 2019; Dehdary, 2017; Feger et Arruda, 2008; Hairon et al., 2015; Hamel et al., 2013; IsaBelle, Grenier et al., 2013; Nkengbeza et Heystek, 2017; Schaap et de Bruijn, 2018; Stoll et al., 2006; Vescio, 2008). Les 12 caractéristiques suivantes ont été identifiées dans les écrits, mais la liste ne saurait être exhaustive :

- Valeurs et vision partagées et un but commun ;

- Confiance mutuelle, respect et soutien entre les membres du personnel;
- Responsabilité collective et engagement mutuel;
- Accent sur la collaboration et le travail d'équipe ;
- Dialogue ou questionnement réflexif ;
- Apprentissage collectif (en groupe) et individuel ;
- Pratique partagée (« déprivatisation » de la pratique), incluant le partage des ressources ;
- Adhésion (membership) inclusive à l'échelle de l'école plutôt que de groupuscules de membres du personnel ;
- Leadership solidaire et partagé entre directions d'école et enseignants ;
- Centration sur l'apprentissage et la réussite des élèves ;
- Existence de conditions favorables au travail collaboratif ;
- Communication.

Toutes ces caractéristiques ne sont pas nécessairement pleinement remplies dès la formation d'une CAP, elles sont souvent développées ou renforcées dans et par la CAP au fil du temps. Ainsi, comme l'ont fait Leclerc et Moreau (2011), elles peuvent être utilisées pour analyser les actions posées par les directions d'école lors de l'implantation d'une CAP, pour analyser l'évolution des écoles comme CAP ou pour décrire le degré de maturité des CAP.

De façon plus générale, ces éléments touchent à des dimensions structurantes du fonctionnement des CAP et servent de cadre de référence à des recherches portant notamment sur l'implantation et le suivi des CAP, le rôle des directions et autres acteurs ainsi que sur l'impact des CAP (Dionne et al., 2010; Fontaine et

al., 2013; Leclerc, Phillion et al., 2013). Fontaine et al. (2013) et Dionne et al. (2010) distinguent trois dimensions, à savoir la dimension cognitive, la dimension affective et la dimension idéologique, tandis que Leclerc, Phillion et al. (2013) vont plus loin en ajoutant quatre autres dimensions : la dimension pédagogique, la dimension réflexive, la dimension participative et la dimension organisationnelle. Voici le sens qu'on peut retenir de chacune des sept dimensions des CAP :

- Dimension cognitive : réfère à l'idée de développement de connaissances, de quête de sens, et de diffusion de l'expertise favorisant l'apprentissage collectif (Dionne et al., 2010; Fontaine et al., 2013; Leclerc, Phillion et al., 2013);

- Dimension affective : évoque la création d'un climat de confiance et de soutien mutuel entre les membres, l'instauration d'une culture de collaboration et d'un climat propice aux échanges, le bien-être et le sentiment d'appartenance (Dionne et al., 2010; Fontaine et al., 2013; Leclerc, Phillion et al., 2013);

- Dimension idéologique : renvoie à une vision partagée quant au cadre normatif qui encadre la pratique professionnelle (Fontaine et al., 2013) et quant à la réussite des élèves (Leclerc, Phillion et al., 2013), ainsi qu'à l'engagement collectif en vue de l'atteinte d'un but commun (Dionne et al. 2010);

- Dimension pédagogique : concerne l'amélioration des pratiques d'enseignement et engage « une démarche d'enquête collaborative où le choix des interventions s'appuie sur les pratiques éprouvées par la recherche » (Leclerc, Phillion et al., 2013, p. 130);

- Dimension réflexive : évoque l'exercice d'une « pratique réflexive où les prises de décision sont basées sur des preuves, soit les données d'apprentissage des élèves » (Leclerc, Phillion et al., 2013, p. 130);

- Dimension participative : fait référence à un leadership qui favorise la participation des membres aux prises de décision (Leclerc, Phillion et al., 2013);

- Dimension organisationnelle : a trait aux conditions physiques et humaines qui permettent aux membres de collaborer (Leclerc, Phillion et al., 2013).

Ces dimensions peuvent guider le processus d'implantation et de suivi du fonctionnement en CAP, ainsi que l'étude sur les retombées et les conditions d'efficacité des CAP. Ces sujets sont abordés dans les pages qui suivent, mais voyons d'abord dans quels contextes les CAP rapportées dans les recherches recensées ont été mises en place et quels en ont été les focus.

#### 4. Contextes de mise en œuvre des CAP et finalités poursuivies

Certaines des recherches que nous avons analysées donnent quelques éclairages sur les contextes à l'origine de la mise en place des CAP étudiées ainsi que sur les finalités visées. Ce sont particulièrement les textes rapportant des recherches-actions (AEFO, 2009; Hamel et al., 2013; Peters et Savoie-Zajc, 2013), des recherches-formation (Fontaine et al., 2013) et/ou des recherches collaboratives (Leclerc et Moreau, 2011; Leclerc, Phillion et al., 2013) qui donnent des indications spécifiques et relativement précises. Quelques autres donnent une indication plutôt partielle ou d'ordre général. L'ensemble permet tout de même de se faire une idée sur l'origine des CAP. Il en ressort que les CAP peuvent être initiées de manière informelle par des enseignants (ex. Viau-Guay, 2017), mais aussi de manière formelle par les directions d'école et/ou de commissions scolaires, par des ministères de l'Éducation ainsi que par des professeurs-chercheurs universitaires en collaboration avec les acteurs du milieu scolaire. Certaines dont il est question sont tantôt

génériques, tantôt disciplinaires en réunissant un groupe homogène par exemple d'enseignants de mathématiques, de sciences et technologie, de français, d'anglais, d'adaptation scolaire, de mécanique automobile en formation professionnelle et d'éducation en médias et informatique. Voici un inventaire de différents contextes justifiant la mise en place des CAP :

- Contexte de réformes, d'innovation et de changements de tout ordre : changement dans les pratiques d'évaluation des apprentissages, pratiques de professionnalisation des enseignants;

- Contexte d'éducation inclusive axée sur la prise en compte des besoins particuliers des élèves en difficulté et des élèves doués;

- Compétences limitées des directions d'école pour l'implantation du mode de fonctionnement en CAP dans leur établissement scolaire;

- Isolement géographique et professionnel de certains milieux scolaires (petites écoles rurales et/ou écoles éloignées) ayant un accès limité aux ressources, et utilisation des TIC comme moyen de faciliter l'accès aux ressources ainsi que de permettre la collaboration entre enseignants et avec des experts (concept de CAP en réseau ou projet d'École éloignée en réseau);

- Défis d'enseignement en formation professionnelle (formations aux métiers) où les clientèles sont hétérogènes et souvent en difficulté d'apprentissage;

- Contexte des professionnels de la santé appelés à enseigner sans avoir été préparés à ce rôle;

- Attentes de plus en plus élevées des systèmes éducatifs nationaux et exigences de reddition de comptes pour l'amélioration de l'efficacité de l'école et la réussite des élèves;

- Responsabilisation croissante des enseignants, ainsi que la nécessité de soutenir et d'assurer la pérennité

de changements de pratiques par le biais de la collaboration entre les enseignants.

En filigrane de ces contextes apparaît déjà une idée sur la nature des finalités visées par la mise en place des CAP. Mais plus précisément, les finalités se rattachent principalement au développement professionnel et à l'amélioration des pratiques, à l'apprentissage et la réussite des élèves, ainsi qu'au développement d'une culture de collaboration et au réseautage des enseignants.

En relation avec le développement professionnel et l'amélioration des pratiques, évoqués fréquemment et de manière explicite dans les recherches, nous avons relevé des exemples concrets et précis, tels que :

- Développer la pratique d'enseignement différencié (De Jong et al., 2019);
- Répondre aux besoins de formation des enseignants en évaluation des apprentissages (Fontaine et al., 2013);
- Améliorer les stratégies d'enseignement de la lecture au primaire et créer des situations d'apprentissage et d'évaluation de la lecture intégrant les TIC (Peters et Savoie-Zajc, 2013);
- Développer la capacité d'analyse et d'exploitation des erreurs des élèves en mathématiques (Brodie, 2019);
- Améliorer les compétences à l'enseignement pour les professionnels dont la formation initiale au rôle d'enseignant est insuffisante ou absente (Abigail, 2016);
- Habilitier les enseignants de l'équipe d'accompagnement de l'École en réseau, qui sont des enseignants d'expérience, à accompagner et partager leur expérience avec les enseignants débutants de la discipline Éducation en Médias et Informatique (Boutin et Hamel, 2017).

En ce qui concerne l'apprentissage et la réussite des élèves, les recherches n'y font pas toujours référence de manière explicite, mais on peut comprendre que le développement professionnel des acteurs peut contribuer à améliorer la qualité des apprentissages des élèves. Par contre, quelques recherches lient de manière explicite la mise en place des CAP à l'intention ultime de favoriser ou de rehausser la réussite éducative et les résultats des élèves, de favoriser l'inclusion et la prise en compte des besoins des élèves à risque, en difficulté et à haut potentiel – élèves doués – (Huffman et al., 2016; Labelle, Freiman et Doucet, 2013; Labelle et Jacquin, 2018; Leclerc et Moreau, 2011; Leclerc, Phillion et al., 2013; Lomos et al., 2011), de répondre aux besoins.

Enfin, une autre finalité qui émerge dans les récentes recherches consiste à réduire l'isolement professionnel et favoriser une culture de collaboration intra et interétablissements (Huffman et al., 2016; Prenger et al., 2019), notamment au moyen de la création des CAP/Collectifs en réseau (Beauné, Levoine et Quentin, 2018; Beauné, Levoine, Bruillard et al., 2019; Blitz, 2013; Boutin et Hamel, 2017; Hamel et al., 2013; Prenger et al., 2019). Il importe ici de clarifier des termes, soit celui de collectifs et celui de réseau, termes utilisés dans les écrits sur les CAP et autres formes de regroupements collaboratifs d'enseignants (CA, CoP, CoProf, etc.), mais sans nécessairement être clarifiés. Beauné, Levoine, Bruillard et al. (2019) apportent un éclairage pertinent sur le sujet. Selon ces auteurs,

*Le collectif renvoie à un regroupement d'acteurs fondé sur des « relations d'échange, d'entraide, de construction d'un "commun" mises en œuvre par des individus au travail » [citant Metzger, 2007, p. 23]. Tout en mettant l'accent sur la mise en commun, le collectif n'exclut pas l'individu, non seulement parce qu'il repose sur des relations interindividuelles, mais surtout parce que la construction du collectif et celle de l'individu entrent dans*

*une relation de réciprocité. En outre, le collectif ne constitue pas seulement une collection d'individus; il repose aussi sur un ensemble de ressources communes (Beauné, Levoine, Bruillard et al., 2019, pp. 11-12).*

Quant au terme « réseau », il fait référence aux collectifs d'enseignants agissant majoritairement en ligne ainsi qu'aux liens sociaux qui se nouent au sein des collectifs, et entre des collectifs (Beauné, Levoine, Bruillard et al., 2019, p. 13).

La section suivante traite du fonctionnement des CAP/Collectifs d'enseignants et présente quelques exemples concrets.

## 5. Implantation et fonctionnement des CAP : processus, acteurs, outils et exemples

Parler de l'implantation et du fonctionnement des CAP amène à aborder des questions relatives entre autres aux acteurs, à leurs rôles et responsabilités, aux activités qui y sont menées et à leur dynamique interne. Avant d'aborder ces questions, intéressons-nous aux sources d'impulsion de ces entités.

### 5.1. Sources d'impulsion des CAP

Des travaux recensés, il ressort trois sources principales : 1) une instance centrale ou déconcentrée du ministère de l'Éducation (Isabelle et al., 2013; Prenger et al., 2019); 2) des chercheurs universitaires (Brodie, 2019; de Jong et al., 2019; Dionne et al., 2013; Fontaine et al., 2013; Steyn, 2013); et 3) les enseignants eux-mêmes ou encore les écoles elles-mêmes (Cheng et Pan, 2019; Dehdary, 2017; Rasmy et Karsenti, 2017; Schaap et Bruijn, 2018). Ces sources se situent sur un continuum allant d'une approche descendante (formelle) à une approche ascendante (plutôt informelle).

Dans le premier cas de figure, l'impulsion est généralement donnée par le biais d'une décision prise par la hiérarchie qu'il revient aux structures de proximité et aux établissements scolaires de mettre en œuvre à des fins de développement professionnel des enseignants visant l'amélioration des apprentissages des élèves. À l'instar des cas que rapportent Prenger et al. (2019) et Schaap et Bruijn (2018), il peut être fait appel à des chercheurs universitaires (incluant des formateurs d'enseignants) pour accompagner ou faire de la recherche sur le processus. Signalons ici que les CAP relevant de ce cas de figure font également l'objet de recherches non sollicitées, menées par des chercheurs indépendants pour faire avancer les connaissances sur ces espaces de développement professionnel en milieu scolaire (Leclerc et al., 2015; Rasmey et Karsenti, 2017).

Dans les cas où l'impulsion de la création de la CAP vient de chercheurs, c'est plus souvent qu'autrement à des fins de recherche-développement professionnel ou dans le cadre de recherches-actions/formations (Brodie, 2019; Dionne et al., 2013; Fontaine et al., 2013; Peters et Savoie-Zajc, 2013; Steyn, 2013). Nous y revenons dans la section suivante.

Les CAP qui relèvent du troisième cas de figure, c'est-à-dire lorsque ce sont des enseignants elles/eux-mêmes ou les écoles elles-mêmes qui prennent l'initiative, visent quant à elles le développement professionnel, l'amélioration des pratiques, l'innovation, l'entraide entre les membres, entre autres, avec la même finalité, à savoir améliorer les apprentissages des élèves. Leur présence limitée dans les écrits scientifiques est fort probablement liée à l'informalité qui les caractérise et au fait qu'elles font l'objet de peu de recherche et ne font pas de la recherche (sur elles-mêmes) à des fins de publication. L'essor des CAP en ligne (Blitz, 2013; Beauné et al., 2018, 2019) est susceptible de contribuer à augmenter non seulement le nombre de communautés relevant de ce cas de figure,

mais également celui des travaux de recherche qui portent sur elles.

Les cas étudiés par Prenger et al. (2019) et Schaap et Bruijn (2018) illustrent à la fois le cas de figure 1 et le cas de figure 3. En effet, les CAP en question ont été initiées par des écoles dans le cadre d'un projet d'innovation soutenu financièrement par le gouvernement néerlandais. L'impulsion est donc venue du gouvernement, mais la participation des écoles était sur une base volontaire.

*PLCs in this study formed the heart of an innovation project by three schools for pre-vocational education and one institute for teacher education in the Netherlands. The project was initiated by the schools themselves as a three-year innovation to develop and realise new professionalisation practices for vocational teachers. Self-organisation and ownership were key elements of the innovation strategy of the project. The PLCs were supposed to have autonomy in developing strategies and outcomes, within the frame of the innovation project. [...] New practices had to be developed by the schools themselves. PLCs were supposed to be a relevant instrument to realise sustainable change in schools. Each school, including the school for teacher education, organised a PLC within the school. The four PLCs worked together by exchanging ideas and reflecting on preliminary results. [...] The current study was established as part of a research programme associated with the innovation project in order to explicate and evaluate findings. The innovation project was subsidised from a governmental programme under the terms that strategies, processes and results would be made public. The main purpose was to learn from the successes and failures of the projects. All project members, including members of the PLCs, participated voluntarily in awareness of these terms, following the research code of educational research and the legal privacy*

*code in the Netherlands (Schaap et Bruijn, 2018, pp. 113-114).*

Outre les enseignants et les chercheurs, les CAP mobilisent trois autres acteurs clés : les directions d'établissement scolaire, les conseillers pédagogiques et les formateurs d'enseignants. Quels rôles chacun de ces acteurs joue-t-il dans le fonctionnement des CAP? Quelles sont leurs responsabilités?

## 5. 2. Les acteurs et leurs rôles et responsabilités

### 5. 2. 1. Les enseignants

Quelle que soit la source d'impulsion, les enseignants sont naturellement les acteurs centraux des CAP puisque celles-ci sont créées pour ou par elles/eux. Ce sont elles/eux qui font vivre ces communautés en réalisant ou en participant aux activités ou tâches proposées par le collectif ou par des agents externes (il sera question de ces activités dans la section suivante). Ils contribuent à alimenter la CAP avec l'apport de leurs savoirs d'expérience, leurs questionnements, etc. (Fontaine et al., 2013; Viau-Guay et Hamel, 2017). Comme le notent Peters et Savoie-Zajc (2013) dans leur étude de deux CAP, l'engagement est vu comme la dimension la plus importante des responsabilités des membres.

*Ce qui est attendu des participants à la CAP, c'est qu'ils participent, échangent, soutiennent leurs collègues, qu'ils fassent de l'écoute active, développent des attitudes d'ouverture et de respect envers les autres membres du groupe. L'absence d'engagement est d'ailleurs soulignée comme étant l'une des faiblesses de la CAP, les autres étant le manque de ressources et le cadre de travail pas toujours adéquat mis en place dans une CAP (Peters et Savoie-Zajc, 2013, p. 115).*

Il est par ailleurs attendu des enseignants qu'ils réinvestissent dans leurs pratiques les apprentissages réalisés en participant à la CAP, et ce au profit des apprentissages de leurs élèves.

## 5. 2. 2. Les directions/chefs d'établissement scolaire

Les chercheurs s'accordent sur le fait que les directions/chefs d'établissement scolaire sont des acteurs clés pour la réussite des CAP (Bélanger et al., 2019; IsaBelle et al., 2013; Leclerc et al., 2013). Dans le premier cas de figure mentionné ci-dessus, ce sont elles/eux qui ont la responsabilité de mettre en place les CAP et de s'assurer de leur bon fonctionnement et de leur développement (Bélanger et al., 2019; Boutin et Hamel, 2017; Fontaine et al., 2013; Leclerc et al., 2015; Peters et Savoie-Zajc, 2013; Viau-Guay et Hamel, 2017). « L'implantation d'une CAP n'est toutefois pas chose simple, elle nécessite la présence de plusieurs facteurs. Les directions d'école et le leadership qu'ils exercent font partie de ces facteurs et contribuent à la présence de certains autres » (Bélanger et al., 2019, p. 40).

Considérés comme les premiers encadreurs pédagogiques au sein des établissements scolaires, il est attendu des directions qu'elles créent les conditions idoines, par exemple en réorganisant le travail pour que les membres des CAP puissent se réunir pour travailler ensemble, et en mettant à leur disposition les ressources matérielles, infrastructurelles ou financières nécessaires pour soutenir la réalisation des activités (Bélanger et al., 2019; Dufour, 2007; Leclerc et al., 2013). Les directions sont en particulier appelées à jouer le rôle de leader pédagogique auprès des CAP en participant activement à leurs activités pour partager des connaissances, des données ou des expériences pertinentes (Bélanger et al., 2019; Feger et Arruda, 2008; IsaBelle et al., 2013; IsaBelle et Martineau Vachon, 2017; Leclerc et al., 2013, 2015). La recherche de Zheng, Yin et Li (2018) a d'ailleurs montré que le leadership pédagogique de la direction a des effets significatifs sur les composantes d'une CAP, dont quatre ont un effet prédictif positif sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants : activité collaborative, centration collective sur l'apprentissage des élèves,

déprivatisation de la pratique et dialogue réflexif. Selon DuFour (2007, p. 41), les administrateurs doivent s'assurer que les directives suivantes sont respectées :

- Les enseignants ont le temps de se réunir pendant la journée contractuelle;
- Des priorités claires sont établies pour la collaboration des enseignants;
- Les équipes disposent de la base de connaissances appropriée pour prendre des décisions;
- La formation est dispensée et différenciée pour les équipes ;
- Les équipes ont accès à des gabarits et modèles pour informer leur travail;
- Des attentes claires sont définies et servent aux équipes pour l'évaluation de la qualité de leur travail.

Leclerc et al. (2013) ont identifié des actions jugées cruciales de la part des directions d'école dans le fonctionnement des CAP, « notamment celles qui consistent à mobiliser le personnel autour d'une vision commune, à fournir les conditions nécessaires et à instaurer une pratique réflexive où les données issues des apprentissages des élèves occupent une place centrale » (p. 124). Une des conclusions auxquelles ces chercheurs aboutissent est qu'

il semble qu'une formation serait souhaitable chez les administrateurs scolaires afin qu'ils saisissent correctement le concept de communauté d'apprentissage professionnelle et sa dynamique et qu'ils développent les habiletés nécessaires pour implanter un tel mode de fonctionnement, principalement en ce qui concerne les dimensions pédagogiques et réflexives, apparemment plus difficiles à instaurer (Leclerc et al., 2013, p. 146).

Un participant à la recherche de Bélanger et al. (2019) suggère d'ailleurs que « les critères de sélection des DÉ devraient maintenant inclure des compétences concernant les pratiques collaboratives » (p. 45). IsaBelle et Martineau Vachon (2017) ont, quant à elles, identifié auprès de directions d'école « qui ont réussi à instaurer et à faire progresser leur école à un stade avancé de ce fonctionnement » (p. 93) les habiletés, connaissances et attitudes qu'elles ont mobilisées « et celles qu'elles auraient souhaité avoir développées pour faciliter l'instauration et l'évolution de ce nouveau fonctionnement dans leur école » (p. 93). Nous les résumons dans le tableau 4 ci-après.

**Les habiletés, connaissances et attitudes utilisées (perçues comme étant utiles) par les directions d'école (p. 106 à 107):**

- Leadership pédagogique : ex. avoir ou développer une vision et la maintenir, offrir de l'accompagnement aux enseignants, formuler et répondre aux questions pour faire avancer la réflexion et le changement de pratiques chez les enseignants, offrir le matériel pédagogique nécessaire, se référer à la recherche, etc. ;
- Habileté à développer une culture de confiance et de collaboration (cela consiste, p. ex., « à mettre en place un climat de confiance afin d'assurer des conversations cruciales sur les pratiques pédagogiques, à encourager la discussion avec tous les membres de l'équipe-école, à amener les enseignants à collaborer et à échanger leurs pratiques pédagogiques » [p. 106] ;
- Habileté à diriger (tout en respectant les gens, p. ex dans leurs valeurs et leurs croyances) : ex. énoncer des règles et des attentes claires, garder le cap avec fermeté ;
- Formation solide en pédagogie ;
- Connaître les nouvelles pédagogies ;
- Connaître les pratiques efficaces ou gagnantes ;
- Partager la prise de décision; gestion des relations humaines et interpersonnelles ;
- Avoir l'art de communiquer ;
- Être à l'écoute et accepter les erreurs; faire preuve de transparence (accepter qu'on ne sache pas non plus) ;
- Investir du temps (ne pas s'arrêter aux réunions).

**Les habiletés, connaissances et attitudes que les directions souhaitent développer (pp. 107 à 108) :**

- Comment approcher les gens, comment questionner, comment intervenir avec diplomatie ; capacité à établir les priorités; être plus patiente par rapport au processus.
- L'aspect administratif et organisationnel : capacité d'établir un horaire des rencontres et un suivi, c.-à-d. minutage, le temps de préparation);
- Être à l'écoute de son équipe (ex. respect du rythme, prendre le pouls, aller discuter, expliquer),

Selon plusieurs chercheurs, les directions/chefs d'établissement ne possèdent généralement pas ces habiletés, connaissances et attitudes, particulièrement celles en lien avec le rôle de leader pédagogique (Isabelle et Martineau Vachon, 2017). Comme le soulignent Leclerc et al. (2015),

*[p]lusieurs instances scolaires incitent fortement les directions d'école à modifier la structure de leur école pour qu'elles deviennent une CAP [...] Toutefois, il semble que les directions*

*d'école ont des compétences limitées dans certains volets liés à l'implantation de ce mode de fonctionnement, principalement dans l'analyse des résultats des élèves et dans la rédaction d'objectifs permettant l'amélioration de l'apprentissage des élèves [...] de même que pour développer un travail collaboratif au sein de l'école et instaurer la nouvelle structure de fonctionnement qu'exige la CAP [...] (Leclerc et al., 2015, p. 86).*

En fait, de façon surprenante, ces acteurs clés ont souvent été négligés lors de l'implantation de CAP relevant du cas de figure 1, probablement parce que les autorités tiennent pour acquis qu'ils savent comment faire fonctionner une telle entité. Même lorsqu'ils possèdent ces compétences, le temps leur fait souvent défaut, les tâches administratives occupant la majeure partie de leur journée de travail.

### 5. 2. 3. Les conseillers pédagogiques

Les conseillers pédagogiques (CP) sont quant à eux omniprésents dans les écrits sur les CAP (Bélanger et al., 2019; Boutin et Hamel, 2017; Fontaine et al., 2013; Leclerc et al., 2015; Peters et Savoie-Zajc, 2013; Viau-Guay et Hamel, 2017). Ils y jouent le rôle d'accompagnateur, d'animateur ou de formateur. Dans la recherche menée par Bélanger et al. (2019), les directions participantes font référence à l'importance du soutien des conseillers pédagogiques et les considèrent comme « des ressources essentielles afin d'alimenter certains contenus tant en CoP que pour travailler à préparer les CAP avec enseignants » (p. 47). Dans le cadre de CAP initiées par des chercheurs (cas de figure 2) ou lorsqu'il leur est fait appel (cas de figure 1), les CP sont souvent impliqués dans la sélection et le recrutement des participants. La recherche-formation réalisée par Fontaine et al. (2013) illustre ce point. L'omniprésence des CP est probablement un des facteurs ayant éclipsé pendant longtemps le rôle des directions d'établissement et leurs besoins en lien avec l'implantation des CAP.

### 5. 2. 4. Les chercheurs

Qu'il leur soit fait appel ou qu'ils soient la source d'impulsion d'une CAP, les chercheurs y jouent le double rôle de chercheur et d'animateur/formateur (Prenger et al., 2019). Dans le deuxième cas de figure, elles ou ils recrutent des participants (souvent après que l'établissement a accepté de participer au projet), proposent des modalités de travail collaboratif (incluant le dispositif de collecte de données) ou les élaborent avec les participants, et assument la responsabilité de l'analyse des données et de la rédaction du rapport (Brodie, 2019; Dionne et al., 2013; Viau-Guay et Hamel, 2019).

La communauté d'apprentissage que Dionne et al. (2013) ont étudiée a été initiée par une chercheuse universitaire. Le fait qu'elle s'occupait de l'animation et apportait un enrichissement des connaissances

est mentionné dans l'article comme un avantage important. Dans l'exemple que Viau-Guay et Hamel (2017) fournissent, la discussion était également animée par la chercheuse. Fontaine et al. (2013) mentionnent l'importance des savoirs théoriques que les chercheurs apportent pour alimenter la CAP. Le projet de recherche-développement professionnel que Brodie (2019) a mené en Afrique du Sud de 2011 à 2014 sur l'agentivité des enseignants en combinaison avec des caractéristiques clés d'une CAP qui réussit est une illustration typique du cas de figure 2 et du rôle des chercheurs dans des CAP initiées par ces derniers.

### 5. 2. 5. Les formateurs d'enseignants et autres acteurs

Les formateurs d'enseignants constituent un autre groupe d'acteurs qui interviennent dans les CAP. Ils le font à titre d'accompagnateurs (comme les CP), d'experts invités ou de chercheurs. Cheng et Pan (2019) illustrent bien le rôle joué par une formatrice d'enseignants dans une CAP.

« Qiu's role in PLC meetings matched the expected identity of a knowledgeable expert in teacher education with a higher level of experiential and theoretical expertise than teachers » (Cheng et Pan, 2019, p. 707). Un constat frappant qui ressort de l'analyse des données d'observations recueillies est que la formatrice a été très active dans les rencontres de la communauté. Elle a en fait joué un rôle d'autorité et dominant, particulièrement lors des séances d'analyse de pratiques enseignantes, laissant moins d'espace aux enseignants. « [O]ne problem detected in the analysis was the low participation rate per episode, which may hinder the level of collaboration between the members of the PLC » (p. 709). L'on ne peut certainement pas généraliser ce cas à tous les formateurs d'enseignants impliqués dans des CAP, mais nous le mentionnons parce qu'il nous apparaît comme une illustration d'une manière d'accompagner à ne pas encourager si l'on veut que la CAP soit un espace de développement de l'autonomie et de l'agentivité

des enseignants. À l'autre bout du continuum de manières de faire, l'on trouve le cas d'une conseillère en orientation agissant à titre d'animatrice dans la CAP que Rasmy et Karsenti (2017) ont étudiée : « [de] façon générale, les stratégies utilisées par l'animatrice [...] dans les rencontres de groupe [consistaient] à favoriser le sentiment de valorisation du travail enseignant, l'esprit d'équipe et le codéveloppement professionnel » (p. 41). La différence entre elle et la formatrice d'enseignants réside probablement dans l'identité professionnelle et l'expertise de base de chacune.

### 5. 3. Les activités : types, durée ou périodicité, contenus, outils

Nous avons effleuré les activités d'une CAP dans la section précédente. Nous les abordons de façon plus détaillée dans la présente. Les activités sont bien entendu au cœur de la vie d'une CAP. Des écrits recensés, il ressort une grande variété d'activités de durée variable également. Les activités typiques sont :

- rencontres de planification et de préparation de leçons et de situations d'apprentissage;
- séances d'analyse des productions ou des résultats des élèves;
- séances d'observation de prestations (souvent filmées) suivies de rencontres d'analyses de pratiques enseignantes;
- séances de conception de matériels pédagogiques ou didactiques;
- séances de conception d'outils de collecte de données ou d'analyse de données.

Une CAP mène généralement plusieurs sinon tous ces types d'activités comme l'illustre la démarche mise en œuvre dans le projet de recherche-développement de Brodie (2019). Prenant appui sur la politique nationale de développement

professionnel des enseignants, le projet a consisté à mettre en place, accompagner et faire de la recherche sur des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) dans des écoles secondaires de deux districts scolaires. Les CAP en question avaient comme focus l'analyse et l'exploitation des erreurs des élèves en mathématiques. En amont du travail avec les enseignants, l'équipe de projet (composée de la chercheuse et d'étudiant(e)s gradué(e)s, probablement des doctorant(e)s, qui ont joué le rôle d'accompagnateurs [facilitators]) a élaboré une séquence développementale d'activités (developmental sequence of activities) d'analyse des erreurs des apprenants à appliquer dans différents sites et de diverses façons, et comprenant :

test analysis; learner interviews; curriculum mapping; choosing leverage concepts; readings and discussion; planning lessons together; teaching the planned lessons; and videotaping and reflecting on the lessons together. One cycle of these activities took about a year to complete. A key area of flexibility was for PLCs to choose the areas of mathematics content to work on, based on their analyses of learner errors in their schools (Brodie, 2019, p. 6).

Dans l'étude longitudinale ethnographique qu'ils ont menée sur le développement d'une CAP d'enseignants d'anglais dans une école secondaire de Shanghai, Cheng et Pan (2019) ont identifié deux types d'activité : 1) des rencontres hebdomadaires (d'une quarantaine de minutes) de planification de leçons et de traitement d'affaires administratives diverses (PA), et 2) des séances d'observation de deux ou trois leçons par les pairs suivies de discussions d'environ une heure (OD) sur deux semaines. Il ressort de leurs analyses que dans les rencontres de type OD, les membres de la CAP ont abordé un plus large spectre de sujets que dans celles de type PA, la différence se situant principalement dans la nature des sujets.

The OD meeting focused more on the method of teaching (with 58.4% of the topics involving method), while the PA meeting more on the content of teaching (with 57.6% of topics on content). Topics concerning student issues were of similar percentage in both meetings. Such statistics seemed to indicate that more attention was attached to teaching method in classroom observations and subsequent discussions, while more emphasis was placed on the content of teaching in planning of lessons (Cheng et Pan, p. 704).

Dans la recherche-formation qu'ils ont réalisée et qui visait à soutenir le développement des compétences en évaluation des apprentissages des membres de trois CAP, Fontaine et al. (2013) ont déployé une structure générale de rencontre qui « respectait le modèle de fonctionnement suivant : retour sur les gestes évaluatifs au cours du dernier mois, présentation de notions théoriques pour alimenter la pratique, planification des activités d'évaluation pour le prochain mois, réponses aux trois premières questions du journal de bord » (p. 19).

Dans leur recherche qui visait à « décrire comment les membres d'une communauté professionnelle d'apprentissage en formation professionnelle questionnent leurs pratiques et mettent en place de nouveaux modèles d'action pédagogique », Viau-Guay et Hamel (2017, p.113) ont procédé de la manière suivante :

[L]a CAP s'est réunie à trois reprises, à six mois d'intervalle; ces rencontres ont duré en moyenne deux heures. Lors de la première rencontre, des extraits vidéo des observations des deux premiers participants ont été projetés [avec leur accord], et les membres de la CAP ont formulé des questionnements et ciblé des objets de travail prioritaires. Lors des deux rencontres subséquentes, la chercheuse présentait un

compte rendu des discussions de la rencontre précédente autour de chacun de ces objets. Les membres de la CAP partageaient alors leurs expériences relatives à ces objets réalisées depuis la rencontre et ciblaient éventuellement d'autres objets de travail. La discussion était animée par la chercheuse, qui ne proposait pas d'objectifs a priori pour chacune des rencontres, mais qui soutenait le groupe dans l'exploration des différents objets de travail ciblés (pp. 134-135).

De Jong et al. (2019) ont, quant à eux, étudié cinq CAP d'enseignants du secondaire néerlandais centrées sur la différenciation pédagogique, qu'ils ont eux-mêmes initiées. Six réunions de groupe d'environ deux heures chacune ont été programmées environ une fois par mois par les écoles, en tenant compte de trois directives inspirées des recommandations de Opfer et Pedder (2011) à propos de l'apprentissage professionnel des enseignants : 1) des activités d'apprentissage intenses et soutenues (sur l'enseignement différencié dans ce cas); 2) centrées sur les pratiques enseignantes; et 3) collaboratives et collectives. Pour favoriser le partage des responsabilités au sein du groupe, le rôle de modérateur a fait l'objet d'une rotation. Une telle rotation permet de développer et de partager le leadership au sein de la communauté, contribuant ainsi à sa consolidation.

Dans le cas étudié par Rasmy et Karsenti (2017), la CAP se réunit « à la fin de chaque semaine sur une base formelle et régulière et également sur une base informelle au cours de l'année scolaire pour discuter des difficultés rencontrées relatives à la réussite [de jeunes] apprenants à risque [dans un centre de formation des adultes à Montréal], pour partager des expériences, pour expliciter leurs pratiques et pour planifier leurs besoins en formation » (p. 41). En termes de contenu, les activités du groupe s'articulent autour des quatre grands thèmes suivants : « les pratiques liées à l'intégration des

technologies de l'information et de la communication; 2) l'enseignement différencié; 3) le projet personnel et l'intégration socioprofessionnelle; 4) la motivation dans l'apprentissage » (p. 41).

La recherche sur les collectifs ou réseaux d'enseignants en ligne offre des possibilités très intéressantes d'analyser ce qui s'y passe. Beauné et al. (2018) en fournissent un bon exemple. Ces auteurs ont analysé les messages postés sur 21 comptes publics sur le réseau social Twitter par des enseignants et les ont catégorisés selon leur contenu : certains messages visent à partager des ressources en lien avec la discipline de l'auteur; d'autres sont des réflexions sur le métier d'enseigner; d'autres encore visent à faire connaître un outil ou un service ou consistent à annoncer un événement d'intérêt; enfin, certains messages n'ont aucun lien avec l'activité professionnelle du propriétaire du compte ou relèvent principalement de l'humour. Sur le plan des principaux buts et objectifs des collectifs, Beauné et al. (2018) distinguent des visées centrées sur la production de ressources à caractère innovant, avec des enjeux disciplinaires mis en avant pour trois collectifs, mais aussi des visées plus générales : pédagogie, pratiques d'enseignants. Enfin, les valeurs promues par les collectifs tournent autour de l'entraide, de la collaboration, du partage et de la coopération.

En somme, s'il existe des activités typiques dans la vie des CAP, la périodicité ou la durée de ces activités est très variable en fonction du contexte, de la source d'impulsion, des objectifs poursuivis et des caractéristiques des participants. Il en découle bien entendu une diversité dans les contenus des activités.

Nous terminons cette section en évoquant brièvement les outils que les CAP utilisent ou pourraient utiliser. Ceux élaborés par l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) en collaboration avec l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) et

le Secrétariat de la littératie et de la numératie du ministère de l'Éducation (AEFO, 2009) nous semblent dignes d'intérêt. Fruits d'une recherche-action impliquant 10 écoles et qui a duré trois années, les outils en question ont été conçus spécifiquement pour la mise en œuvre d'une CAP et sont regroupés dans les cinq catégories suivantes :

- 1 outils pour définir la mission et la vision communes (pp. 7-15);
- 2 outils pour promouvoir le travail et l'apprentissage en équipe (pp. 17- 30);
- 3 outils consacrés à la création d'un environnement favorable (pp. 31-39);
- 4 outils permettant de réfléchir sur les qualités du leadership enseignant et décrire le style de leadership en tant que direction d'école (p. 41-47); et
- 5 outils qui se focalisent sur les résultats de l'apprentissage (pp. 49-57).

La démarche proposée et les outils sont pertinents et utiles pour diagnostiquer le fonctionnement d'une CAP, identifier ses forces et ses limites, ainsi que les éléments sur lesquels l'équipe peut s'appuyer pour améliorer son fonctionnement, en suivant les cinq concepts de base qui président à la mise en place d'une telle entité, à savoir : 1) mission et vision communes; 2) travail et apprentissage en équipe; 3) environnement favorable; 4) leadership partagé et mobilisateur; et 5) focalisation sur les résultats. À ces concepts, il est pertinent d'ajouter celui de déprivatisation de la pratique (ou partage de pratiques individuelles) mis de l'avant par Vescio et al. (2008) et Zheng, Yin et Li (2018), et qui veut dire littéralement rendre la pratique enseignante publique; une pratique qui se donne à voir et qui fait l'objet de dialogues réflexifs entre professionnels de l'enseignement. Ce sont de tels dialogues qui créent ce que Cheng et Pan (2019) appellent épisodes de raisonnement péda-

gogique (Episodes of Pedagogical Reasoning), à la suite de Horn (2005), et utilisent comme unité d'analyse de l'apprentissage des enseignants dans une communauté de pratique. En d'autres termes, l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes devraient être au cœur de la vie d'une CAP. Parler de vie d'une CAP nous conduit au dernier point de cette section, à savoir la dynamique interne d'une telle entité.

#### 5. 4. La dynamique interne des CAP

Nous considérons en premier lieu la dimension temporelle. Certaines CAP sont mises en place pour une durée bien déterminée (cas de figure 1 et 2), tandis que d'autres n'ont pas de date d'expiration fixée d'avance (cas de figure 1 et surtout 3). Les textes que nous avons analysés contiennent peu ou pas d'informations précises sur l'âge des CAP étudiées. Celles fournies dans une quinzaine de textes permettent de constater que la durée de vie des CAP en question varie entre 6 mois (De Jong et al., 2019) et 5 années et plus (Labelle et al., 2013). Il n'y a certainement pas de prescription concernant cette dimension. Cependant, elle a assurément des implications en termes de développement d'une communauté.

Selon Bolam et al. (2005) et Stoll et al. (2006), les CAP sont des entités fluides plutôt que figées, évoluant continuellement au fur et à mesure qu'elles accumulent de l'expérience collective. Les chercheurs s'entendent généralement sur les trois stades de développement d'une CAP que Huffman et Hipp (2003, cités par Bolam et al., 2005; IsaBelle et Martineau Vachon, 2017) ont identifiés : initiation, implantation et institutionnalisation. IsaBelle et Martineau Vachon (2017) ont ajouté deux stades : conscientisation (pré-stade) et socialisation et rayonnement (stade 4). Ces stades sont décrits dans le tableau 5 ci-après.

**Tableau 5 : Stades de développement d'une communauté d'apprentissage professionnelle**

- **Pré-stade de conscientisation** : Favorise la prise de conscience du changement chez les acteurs; cette étape impose qu'un travail sur les représentations de ces derniers soit fait avant de procéder à des modifications de la structure et des pratiques de l'organisation (p. 92).
- **Stade 1 d'initiation** : se manifeste par la décision de procéder à l'expérimentation du travail en CAP; la direction s'assure de faciliter les rencontres collaboratives (ex. temps prévu à l'horaire, etc.) et d'orienter l'équipe vers la vision de l'école et vers des objectifs précis (p. 91).
- **Stade 2 d'implantation** : les enseignants s'approprient le changement pour travailler comme une organisation apprenante, la direction et l'équipe-école cherchent à trouver des réponses plus concrètes démontrant un avancement. « La direction partage un certain pouvoir avec les enseignants, et l'équipe consulte certaines données permettant d'avoir des preuves de l'impact de ses interventions sur la progression des élèves » (p. 91).
- **Stade 3 d'institutionnalisation** : « la communauté d'apprentissage professionnelle prend son identité propre selon les besoins du milieu. Il existe une vision claire et partagée qui se reflète dans la pratique pédagogique. Les conditions humaines et physiques sont favorables à la collaboration et au partage. La culture collaborative est très solide et se manifeste par les habiletés interpersonnelles encourageant les échanges et les remises en question. La direction d'école partage son pouvoir avec les enseignants et incite au développement du leadership de ces derniers. Les enseignants considèrent les rencontres collaboratives comme des moyens d'améliorer l'apprentissage des élèves et leur propre développement professionnel » (p. 92).
- **Stade 4 de socialisation et de rayonnement** : consiste à transférer les connaissances et les apprentissages de la CAP avec les membres de la communauté, donc CAP comme facteur permettant le rayonnement et le transfert des apprentissages (p. 92).

Source : IsaBelle (2015) ; IsaBelle, Davidson et Naffi (2015) ; IsaBelle et Martineau Vachon (2017).

La direction d'établissement et les enseignants ont chacun un rôle important à jouer à chacun de ces stades qui peuvent leur servir de guide de mise en œuvre et d'autoévaluation.

## 6. Retombées des CAP et autres collectifs d'enseignants

Plusieurs écrits recensés (21/40) rapportent des retombées positives des CAP et autres collectifs d'enseignants. Ces retombées concernent majoritairement les enseignants et les élèves, sans doute parce que, les deux étant au cœur du système éducatif, ils sont davantage visés par nombre de recherches. Mais comme le montre le tableau 6, quelques écrits indiquent des retombées potentielles au niveau organ-

isationnel – école – (Antinluoma et al., 2018; Leclerc et al., 2015) et institutionnel – district, commission ou conseil scolaire ou le système éducatif en général – (Bélanger et al., 2019). Il est aussi intéressant de constater que trois recherches montrent des retombées qui vont au-delà du micro-système enseignants-élèves. Deux d'entre elles rapportent des bénéfices à la fois pour les enseignants, les élèves et l'école (Blitz, 2013; Peters et Savoie-Zajc, 2013) et la troisième, qui est une revue systématique de 82 recherches, relève des retombées à quatre paliers du système scolaire, soit les enseignants, les élèves, l'école et le système éducatif (Vangrieken et al., 2015).

Nous présentons une synthèse sur la nature des retombées dans l'ordre suivant : les enseignants, les élèves, l'école et l'institution scolaire.

### 6. 1. Les retombées pour les enseignants

Les expériences et retombées des CAP pour les enseignants sont très variées et la présentation ne saurait être exhaustive. Par ailleurs, les recherches analysées étant fondées sur des objectifs et des cadres de référence différents, il est difficile de regrouper ces retombées dans des catégories exhaustives et mutuellement exclusives en nous basant sur les dimensions des CAP que nous avons mentionnées plus haut (Dionne et al., 2010; Fontaine et al., 2013; Leclerc et al., 2013). Nous présentons une synthèse des principales retombées associées à la participation à une CAP en nous inspirant plutôt des catégories de Prenger et al. (2019), qui nous apparaissent très pratiques.

<sup>3</sup> Accessible à <http://www.ecap-videos.ca/ecap/pages/stadesEvolution.php>

<sup>4</sup> IsaBelle, C., Davidson, A.-L. et Naffi, N. (2015). Dispositif d'aide au fonctionnement des CAP pour les directions d'école dans le but de favoriser le développement professionnel des élèves et le succès des élèves (Rapport de recherche non publié). Université d'Ottawa, Ontario.

**Tableau 6 : Des retombées des CAP à différents niveaux**

Types de retombées	Publications concernées	Nombre de publications
Retombées pour les enseignants	Cheng et Pan (2019); Dionne et al. (2010) ; Fontaine et al. (2013); Hamel et al. (2013) ; Leclerc et al. (2013) ; Prenger et al. (2019); Rasmy et Karsenti (2017)	7
Retombées pour les élèves	AEFO (2009); Dehdary (2017); Labelle et al. (2013); Lomos (2011)	4
Retombées pour les enseignants et les élèves	Feger et Arruda (2008); Leclerc et Moreau (2011); Vescio et al. (2008); Viau-Guay et Hamel (2017)	4
Retombés pour l'école	Antinluoma et al. (2018); Leclerc et al. (2015)	2
Retombées institutionnelles	Bélangier et al. (2019)	1
Retombées pour enseignants, élèves et école	Blitz (2013); Peters et Savoie-Zajc (2013)	2
Retombées pour enseignants, élèves, école et institution	Vangrieken et al. (2015)	1

### 6. 1. 1. Retombées en termes de satisfaction et d'autonomie des enseignants par rapport au processus et aux résultats de leur CAP

Même si les conditions organisationnelles ne sont pas toujours à la hauteur des attentes des participants, les recherches recensées rapportent généralement une appréciation positive de l'expérience en CAP et une plus grande satisfaction au travail chez les participants (Blitz,

2013; Hamel et al., 2013; Prenger et al., 2019; Vangrieken et al., 2015). À cet égard, qu'ils soient enseignants ou directions d'école, les participants admettent que le fonctionnement en CAP est stimulant, motivant et enrichissant, notamment à cause de l'encouragement et des opportunités d'échanger des informations et des pratiques, de discuter de leurs préoccupations professionnelles, de travailler ensemble, de s'entraider, de trouver des solutions

aux situations problématiques auxquelles ils font face (Fontaine et al., 2013; Peters et Savoie-Zajc, 2013; Prenger et al., 2019), mais aussi de pouvoir s'interroger sur sa pratique avec des pairs, sans se sentir jugés ou évalués (Rasmy et Karsenti, 2017), ce qui accroît entre autres le développement d'un lien de confiance entre les membres (Peters et Savoie-Zajc, 2013). D'autres recherches rapportent aussi une amélioration au niveau du sentiment d'apparte-

nance sociale (Rasmy et Karsenti, 2017; Peters et Savoie-Zajc, 2013), notamment en réduisant l'isolement professionnel, en créant un climat propice à la collaboration et en renforçant le sentiment d'appartenance au groupe (Rasmy et Karsenti, 2017). Feger et Arruda (2008) ont elles aussi constaté que le fonctionnement en CAP améliore la collaboration entre les membres. D'autres participants affirment que les CAP ont permis de mettre en exergue l'expertise et le leadership pédagogiques de certains enseignants (Dionne et al., 2013), ce qui n'est pas étranger au sentiment d'accomplissement et de reconnaissance que rapportent Rasmy et Karsenti (2017). Fontaine et al. (2013) résumant en ces termes plusieurs des éléments de satisfaction des enseignants à l'égard des CAP :

[L]es enseignantes indiquent que le dispositif de la CAP les a amenées à établir des relations d'échange et de partage avec leurs collègues. Ainsi, ces riches moments de rencontre et de travail fournissent de l'espace et du temps pour articuler les préoccupations professionnelles de façon suffisamment organisée pour les communiquer à leurs collègues. Ils constituent aussi des occasions pendant lesquelles chacune se décentre temporairement de sa pratique pour écouter les préoccupations des autres membres et devenir ainsi, le cas échéant, ressource pour ses collègues, le bagage professionnel pouvant être source de perspectives novatrices et aidantes; ils constituent finalement des espaces d'objectivation de la pratique. (Fontaine et al., 2013, p. 27)

Un autre bénéfice mis en relief par des études concerne l'accroissement de l'autonomie professionnelle des enseignants et de leur pouvoir décisionnel. À cet égard, il apparaît que la liberté qu'apporte la CAP aux enseignants de décider des contenus ou priorités à travailler selon leurs propres besoins contribue à rehausser leur sentiment d'autonomie et leur

sens des responsabilités dans la prise en charge de leur développement professionnel (Dionne et al., 2013; Rasmy et Karsenti, 2017). De plus, la recension des écrits de Vescio et al. (2008) confirme des gains sur ce qu'ils appellent le « teacher authority », c'est-à-dire « the ability of teachers to make decisions regarding both the processes of their learning communities and aspects of school governance » (p. 85). Par exemple, des enseignants d'éducation spécialisée ayant participé à une recherche collaborative (Englert et Tarrant, 1995, cités par Vescio et al., 2008) estiment s'être approprié de manière plus personnelle l'opérationnalisation d'un programme d'études auprès des élèves ayant des handicaps légers. Une autre étude quasi expérimentale (Supovitz, 2002) rapportée par Vescio et al. (2008) montre clairement que les enseignants ayant participé à une CAP se sentent davantage impliqués dans les décisions concernant leur école.

### 6. 1. 2. Retombées en termes de connaissances, d'habiletés et d'application dans la pratique en classe

Les recherches qui se sont intéressées aux effets des CAP sur le développement professionnel des participants rapportent divers bénéfices de nature cognitive et pédagogique. Il est souvent question de l'acquisition et de la mise à jour des connaissances pédagogiques, psychopédagogiques et disciplinaires, de l'amélioration ou du renouvellement des compétences et des pratiques relatives à l'acte d'enseigner (Blitz, 2013; Dionne et al., 2013; Feger et Arruda, 2008; Fontaine et al., 2013; Leclerc et Moreau, 2011; Peters et Savoie-Zajc, 2013; Prenger et al., 2019; Vangrieken et al., 2015). La capacité d'analyse, l'esprit critique, le raisonnement pédagogique et la capacité à justifier ses choix et interventions pédagogiques sont aussi parmi les améliorations notées (Cheng et Pan, 2019; Leclerc et Moreau, 2011; Prenger et al., 2019).

À titre d'exemples plus précis, dans leur recherche-formation sur les pratiques d'évaluation des appren-

tissages, Fontaine et al. (2013) ont relevé l'amélioration des connaissances et des habiletés, particulièrement en ce qui concerne les pratiques de rétroaction et de régulation des apprentissages; les instruments d'évaluation; l'évaluation pour/de l'apprentissage; la planification de l'évaluation, les outils de consignation des évaluations ainsi que le jugement professionnel des enseignants. Des enseignantes franco-ontariennes de sciences et technologie en 5e et de 6e année de primaire ayant participé à une CAP étudiée par Dionne et al. (2013) soutiennent avoir appris des notions de sciences et enrichi leur répertoire de pratiques, ce qui a contribué par ailleurs à accroître leur motivation pour l'enseignement de cette discipline. De plus, les résultats de la recherche collaborative de Leclerc et Moreau (2011) montrent une amélioration de la capacité des enseignants membres d'une CAP à observer leurs élèves, une compréhension plus approfondie des situations problématiques liées aux apprentissages des élèves en lecture, ainsi qu'une créativité accrue « face aux solutions pédagogiques à explorer, aux apprentissages à prioriser, aux interventions à cibler et aux données à collecter pour en mesurer les retombées » (p. 201).

Cet extrait d'un témoignage d'un enseignant illustre bien la portée des bénéfices des CAP sur les plans cognitif et pédagogique : « I find that my teaching has improved, I find that I understand more about what I'm doing, why I'm doing things, and I find that's been an improvement » (Vescio, 2008, p. 84). Toutefois, il est à noter que ces améliorations sur le plan des connaissances, des compétences et des pratiques en classe sont rendues possibles non seulement grâce à l'amélioration des connaissances et au partage de ressources utiles au sein d'une CAP, mais aussi grâce à l'observation des pairs, l'analyse de pratiques et la rétroaction, la formation et l'accompagnement ainsi que l'encouragement et le soutien dans l'expérimentation d'une nouvelle pratique (Fon-

taine et al., 2013; Leclerc et Moreau, 2011; Rasmay et Karsenti, 2017).

« Un enseignant avait accepté de se filmer en classe et puis on a regardé le vidéo lors d'une rencontre collaborative. J'ai appris beaucoup de choses » (propos d'un enseignant, dans Leclerc, Phillion et al., 2013, p. 139).

« Les enseignants soutiennent que le travail en CAP jumelé à la formation et à l'accompagnement reçus a grandement favorisé cette évolution », au sujet notamment de la capacité à utiliser des outils d'observation, à identifier les besoins des élèves à risque et à cibler des stratégies pour y répondre (Leclerc et Moreau, 2011, p. 201).

« Réfléchir sur la pratique et disposer d'espaces d'expérimentation et de suivi à l'expérimentation constituent ainsi des moyens susceptibles de mener graduellement à des ajustements de pratiques » (Fontaine et al., 2013, p. 27).

### 6. 1. 3. Retombées en termes de changement de croyances et d'attitude professionnelle

Les changements positifs découlant de la participation aux CAP ne concernent pas seulement les connaissances et les pratiques d'enseignement. Ils concernent aussi les prises de conscience, la modification dans les croyances et les attitudes envers l'enseignement, l'apprentissage des élèves et le collectif de travail. À cet égard, Prenger et al. (2019) rapportent que les enseignants ayant participé à une CAP en arrivent à trouver plaisant de préparer des leçons avec les collègues plutôt que de le faire chacun dans son coin. Les enseignants de sciences et technologie qui ont participé à la recherche de Dionne et al. (2013) ont affirmé que leur motivation à enseigner cette discipline a augmenté grâce à leur expérience en CAP. Pour leur part, Leclerc et Moreau (2011) ont observé que les enseignants se préoccupent davantage des besoins d'apprentis-

sage des élèves, qu'ils deviennent plus ouverts au regard des difficultés vécues en classe et au partage d'expertise et d'activités pédagogiques entre les collègues de différentes écoles et de divers niveaux d'études. En prenant en considération les résultats présentés par Blitz (2013), on peut penser que le changement de croyances et d'attitudes est fortement empreint du stade d'évolution ou de maturité de la CAP et que les bénéfiques à ce niveau, tout comme à d'autres niveaux d'ailleurs, n'arrivent pas instantanément dès le premier mois d'implantation d'une CAP.

## 6. 2. Retombées des CAP pour les élèves

D'emblée, il est possible de penser qu'en ayant un impact positif sur la collaboration, sur le développement professionnel et l'amélioration des pratiques des enseignants, le travail en CAP aurait aussi, du moins indirectement, un effet sur l'apprentissage des élèves. C'est ce que soutiennent d'ailleurs Blitz (2013) et Vescio et al. (2008) en confirmant l'existence d'un lien voire d'une corrélation positive entre les CAP et l'amélioration de la pratique en classe ainsi que les résultats des élèves. Des enseignants d'écoles primaires ayant participé à la recherche-action pilotée au Québec par Peters et Savoie-Zajc (2013) admettent majoritairement avoir perçu des effets positifs de leur participation à la CAP sur leurs élèves, bien que le tiers d'entre eux affirment n'avoir vu aucun effet.

Concernant la nature des retombées, la recension des écrits de Vangrieken et al. (2015) mentionne que l'effet positif du fonctionnement en CAP/collectifs d'enseignants se situe au niveau de la compréhension et de la qualité de l'apprentissage des élèves, mais aussi au niveau du rôle de modèle de collaboration susceptible de transformer les élèves en futurs collaborateurs. Pour leur part, Viau-Guay et Hamel (2017) rapportent des effets positifs non seulement sur l'apprentissage et la réussite des élèves, mais aussi sur la gestion de classe et des interactions.

En ce qui concerne la performance des élèves à des évaluations, une méta-analyse de recherche conduite par Lomos et al. (2011) conclut à l'existence d'un effet positif et significatif du fonctionnement d'une école en CAP sur l'amélioration des résultats des élèves. La recension des écrits de Vescio et al. (2008) montre également qu'il y a non seulement un effet positif sur la qualité de l'apprentissage des élèves, mais aussi une amélioration rapide et significative des résultats tant au niveau primaire (incluant en milieu rural) qu'au secondaire et dans différentes matières. Dans le même sens, une recherche collaborative conduite par Leclerc et Moreau (2011) dans huit écoles inclusives francophones de l'Ontario montre que le travail en CAP a amélioré la réussite des élèves en lecture aussi bien chez les élèves à risque que tous les autres, et que cette progression est attribuable aux changements dans les pratiques d'enseignement. Si le travail en CAP semble bénéficier aux élèves à risque et en difficulté à différents niveaux – repérage, besoins connus et répondus, résultats améliorés – (Labelle et al., 2013; Leclerc et Moreau, 2011), il n'en est pas vraiment de même pour les élèves doués ou à haut potentiel, lesquels sont souvent laissés pour compte par le système scolaire. Par exemple, la recherche Labelle et al. (2013) au Nouveau-Brunswick révèle que les élèves doués ne sont pas dans le mandat formel des CAP et que même si ces élèves étaient identifiés, ils ne reçoivent pas de mesures spécifiques à leurs besoins particuliers, à cause du manque de formation des enseignants ainsi que du manque de ressources et de volonté politique pour s'en occuper systématiquement. Les participants à cette recherche reconnaissent toutefois que « si les CAP avaient pour mission de cibler les élèves doués de la même façon qu'elles ciblent les élèves à risque, elles constitueraient une approche très efficace et efficace » (Labelle et al., 2013, p. 76). Les auteurs en concluent que les CAP représentent une voie très prometteuse qui « aurait avantage à être encouragée aussi bien pour contribuer au développement profes-

sionnel en matière de douance que pour améliorer la réussite de tous les élèves, y compris les élèves doués» (Labelle et al., 2013, p. 76).

Si dans l'ensemble les recherches révèlent des retombées positives de la participation à une CAP sur les élèves, il n'en demeure pas moins que l'impact est tributaire des caractéristiques des enseignants et des écoles (Lomos et al., 2011) et qu'une mise en œuvre superficielle d'une CAP aurait peu d'effet sur le rendement des élèves (Feger et Arruda, 2008). Enfin, comme le souligne si bien l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation – Ontario (cité par l'AEFO, 2009, p. 48) –, «L'amélioration de l'apprentissage ou du rendement des élèves ne se fait pas seule : il faut la planifier, offrir le soutien voulu et assurer la mise en œuvre.»

### 6. 3. Retombées des CAP sur l'école et l'institution scolaire

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les recherches abordent surtout les retombées des CAP pour les enseignants et les élèves. Peu de données sont donc disponibles pour comprendre en quoi et comment les CAP ont des retombées organisationnelles et institutionnelles spécifiques et concrètes. Néanmoins, comme le montre la recension des écrits de Vangrieken et al. (2015), la collaboration accrue entre enseignants a de toute façon des bénéfices à d'autres niveaux, ne fût-ce qu'en réduisant la culture d'individualisme et en améliorant la cohérence au sein d'une communauté de pratique. D'ailleurs, les résultats quantitatifs de la recherche d'Antinluoma et al. (2018) menée en Finlande révèlent que les écoles ayant participé aux CAP ont obtenu des scores élevés en matière de collégialité, de confiance et d'engagement. Blitz (2013) abonde dans le même sens en soulignant qu'à long terme le fonctionnement en CAP améliore la satisfaction des enseignants et leur engagement envers la mission éducative de l'école.

Par ailleurs, dans leur revue de littérature, Vangrieken et al. (2015) ont relevé deux autres types de retombées organisationnelles des CAP : émergence d'une culture de questionnement intellectuel dans le cadre du travail ainsi que la promotion d'une culture de justice sociale, de démocratie et d'un mode de vie communautaire au sein de l'école.

Au Québec, Leclerc et al. (2015) ont mené une étude qualitative sur les retombées organisationnelles des CAP. Cette recherche s'est déroulée dans trois milieux différents ayant évolué en CAP, soit une école primaire, une école secondaire et un centre de formation professionnelle. L'échantillon de 42 participants était constitué d'enseignants, de directions d'école, d'orthopédagogues et de conseillers pédagogiques. Les résultats indiquent quatre principaux types de retombées concrètes sur l'organisation scolaire :

- une collaboration accrue au sein de l'équipe-école;
- le développement d'une culture de données pour prendre des décisions;
- un accroissement de l'interdépendance entre les intervenants scolaires;
- un déploiement du leadership partagé et distribué.

Concernant la collaboration, elle se concrétise au niveau organisationnel par la mise en place de différentes structures représentant des espaces de communication et de partage entre les enseignants, comme la création d'une banque de ressources pédagogiques communes hébergées sur l'intranet de l'école, l'organisation d'un coin physique spécifique pour les ressources à partager, etc. Quant à la culture de données, la CAP a amené les intervenants scolaires à mettre l'emphase sur les données d'apprentissage des élèves pour prendre des décisions pertinentes, ce qui se traduit dans les faits par « une collecte fréquente de données basées sur des obser-

vations en classe et de moments réservés à leur analyse » (Leclerc et al., 2015, p. 93). Concernant l'interdépendance entre les intervenants scolaires, elle s'est concrétisée de diverses façons, telles que des démarches de résolution collective des difficultés vécues en salle de classe, des initiatives de co-enseignement et une plus grande concertation entre les orthopédagogues et les enseignants.

Au sujet du leadership partagé et distribué, il est question du partage du pouvoir entre la direction et les intervenants scolaires, dans le sens où « la direction ne détient pas à elle seule les rênes du pouvoir, puisque plusieurs décisions relèvent de l'ensemble des membres de la CAP » (Leclerc et al., 2015, p. 95).

Une autre recherche a été conduite au Québec par Bélanger et al. (2019) notamment auprès des directions d'école et des directions de commissions scolaires participant à des CAP visant le développement d'un leadership pédagogique. Ces participants ont reconnu que les CAP ont contribué non seulement à leur développement professionnel, mais aussi à réduire la compétition entre les commissions scolaires et à accroître la cohérence des actions.

Enfin, la recension des écrits de Vangrieken et al. (2015) rappelle que la performance du système scolaire dans certains pays comme la Finlande est attribuable à une collaboration soutenue entre les enseignants.

Il faut cependant noter qu'il y a encore place à l'amélioration pour que les CAP réussissent à impulser un changement de culture organisationnelle significatif et à améliorer la performance des élèves à l'échelle locale ou nationale. Par exemple, une recherche conduite au Québec sur les retombées professionnelles des CAP (Peters et Savoie-Zajc, 2013) montre qu'un tiers des enseignants participant à une CAP n'ont pas perçu d'effets significatifs au niveau de l'école.

## 7. Quelques défis auxquels sont confrontés les CAP

Les recherches recensées confirment que les CAP et autres dispositifs collaboratifs apparentés sont une voie prometteuse pour favoriser le développement professionnel, les changements dans les pratiques et la réussite éducative des élèves. Cependant, le fonctionnement en CAP n'est pas sans représenter des défis importants à prendre en considération pour mettre en place des conditions favorisant l'efficacité et la pérennité de CAP en milieux scolaires. Ces défis sont de différents ordres et touchent notamment les aspects structurels et organisationnels, les facteurs personnels liés aux attitudes et aux habiletés communicationnelles des enseignants et des animateurs.

Le temps de collaboration est généralement perçu comme insuffisant et l'horaire quotidien du travail limite la collaboration. Autant chez les enseignants que chez les directions d'école, le manque de temps et la surcharge de travail apparaissent comme un défi de taille (Abigail et al., 2016 ; Antinluoma et al., 2018 ; Leclerc et al., 2013 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013 ; Prenger et al., 2019 ; Vandrieken et al., 2015). Or, les études sur les CAP/collectifs d'enseignants ont confirmé que le temps est une condition essentielle pour leur bon fonctionnement (Antinluoma et al., 2018 ; Leclerc et al., 2015 ; Stoll et al., 2006). Il est donc important de prévoir, dans l'horaire de travail normal des enseignants, un temps de qualité dédié aux rencontres collaboratives (Steyn, 2013), mais en ajustant en conséquence leur tâche éducative trimestrielle ou annuelle pour ainsi éviter un effet de surcharge et un engagement superficiel.

Certains effets contre-productifs ont également été observés lorsque les CAP paraissent davantage comme un dispositif de contrôle des enseignants par les supérieurs hiérarchiques (Vangrieken et al., 2015) ou lorsque les objectifs sont centrés

sur les normes nationales de performance venant d'un ministère de l'Éducation (Vangrieken et al., 2015 ; Whalley et Barbour, 2020), ce qui entraîne chez les enseignants un sentiment de perte d'autonomie (Vangrieken et al., 2015) et de pression pour atteindre des standards prescrits. Ces éléments soulèvent la question de la source d'impulsion d'une CAP, de ses finalités et des contenus qui y sont travaillés. Il apparaît qu'une CAP lancée et très contrôlée à l'externe a plus de difficulté à gagner et à maintenir la confiance des enseignants et de l'école (Brodie, 2019) qu'une CAP initiée par ou avec et pour les enseignants, selon leurs propres besoins et ceux de leurs élèves et/ou de leur école. La faible mobilisation parfois constatée dans certaines CAP (Brodie, 2019 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013) pourrait en partie être liée à cette situation, mais aussi à la difficulté d'offrir des activités qui stimulent suffisamment l'intérêt et la zone d'apprentissage des participants. Il est donc important de susciter l'adhésion et le sentiment d'appartenance à un projet de CAP, notamment en impliquant les enseignants dans la détermination des besoins et dans le choix des thématiques à traiter. À cet égard, Rasmy et Karsenti (2017) ont constaté que le fait d'offrir des contenus de formation qui répondent aux besoins des participants est susceptible d'influencer positivement leur engagement. Toutefois, selon Whalley et Barbour (2020), il faudrait surtout veiller à assurer un équilibre entre une approche axée sur la base et une approche systémique nécessaire pour offrir les ressources et la structure permettant aux enseignants et aux écoles de collaborer. Il s'avère aussi important que les responsables scolaires témoignent d'un leadership de soutien (Blitz, 2013 ; Feger et Arruda, 2008 ; Steyn, 2013).

Le cadre de travail de la CAP engendre parfois de l'insécurité et des inquiétudes chez les participants. Au Québec, les enseignants ayant participé à l'étude de Viau-Guay et Hamel (2017) ont manifesté la crainte d'imposer ou de se voir imposer des pratiques. Dans le même sens, Dehdary

(2017) rapporte que certains enseignants ont peur d'être jugés ou de perdre la face. De plus, même si les CAP sont elles-mêmes un dispositif pouvant au fil du temps contribuer à l'amélioration de la collaboration et au développement d'un lien de confiance entre enseignants et au sein d'une équipe-école (Feger et Arruda, 2008 ; Leclerc et al., 2015 ; Peters et Savoie-Zajc, 2013 ; Rasmy et Karsenti, 2017), la recension des écrits de Vangrieken et al. (2015) montre qu'elles ne sont pas à l'abri de divers effets pervers liés à la difficulté de collaboration et qui appellent à la vigilance. Ces auteurs (Vangrieken et al., 2015) relèvent en effet des situations de compétitivité au sein du groupe, de conflits interpersonnels, d'impression d'être muselé et obligé de se conformer à la majorité, de sentiment de perte d'autonomie et de défaillance quant à la capacité de critique positive et constructive. Face à ces problématiques, quelques voies d'action s'avèrent prometteuses. Le soutien et le suivi de la CAP sont sans doute essentiels, mais encore faudrait-il former à l'accompagnement (pour ceux qui exercent ce rôle), sensibiliser et former les acteurs aux habiletés de collaboration et à l'exercice d'un leadership positif et solidaire. En effet, parmi les facteurs facilitateurs pour le fonctionnement en CAP, il y a entre autres le style de leadership des enseignants et des directions d'école, et plus précisément le leadership partagé, distribué et mobilisateur, et le leadership transformationnel (AEFO, 2009 ; Labelle et Jacquin, 2018 ; Leclerc et al., 2015 ; Leclerc, Phillion et al., 2013 ; Stoll et al., 2006 ; Vangrieken et al., 2015). Au niveau organisationnel, il est également essentiel que les supérieurs, tels que les directions d'école, veillent à préserver un équilibre entre les besoins individuels et les besoins organisationnels, en plus de promouvoir un climat relationnel sain. Vangrieken et al. (2015) le soulignent en ces termes :

« Principal plays an important part in balancing the individual needs and the organizational needs and facilitating professional community » (p. 32). D'autres conditions facili-

tantes ont été relevées dans nombre de recherches, par exemple la mise en place d'un comité orientant et la répartition de rôles spécifiques (Leclerc et al., 2015), l'accompagnement par des personnes-ressources compétentes (Bélanger et al., 2019), l'intégration de facilitateurs externes appropriés tels que des chercheurs et autres experts (Dionne et al., 2013; Leclerc et al., 2015; Steyn, 2013; Viau-Guay et Hamel, 2017) et enfin, la mise à disposition d'outils de facilitation du fonctionnement en CAP (AEFO, 2009; Feger et Arruda, 2008). Sur ce dernier point, l'AEFO (2009) présente divers outils pertinents et pratiques, dont certains destinés à promouvoir le travail et l'apprentissage en équipe, d'autres consacrés à la création d'un environnement favorable, et une autre catégorie permettant de réfléchir sur les qualités du leadership enseignant et celui des directions d'école.

Un dernier défi concerne la taille et l'emplacement des écoles. Il est particulièrement question des petites écoles situées en milieu rural et/ou géographiquement éloignées et isolées. Le problème concerne à la fois la disponibilité de ressources et d'expertises sur le terrain, le répertoire restreint d'idées et d'expériences sur lesquelles s'appuyer, ainsi que les possibilités d'échange limitées (Blitz, 2013; Kelikwele, 2016; Whalley et Barbour, 2020). L'utilisation des technologies numériques (réseau internet, vidéoconférences, médias sociaux, plateformes web de communication et de partage de contenus, etc.) ouvre de nouvelles opportunités, par la possibilité de créer et d'accompagner des CAP en ligne, de mettre les écoles en réseau pour ainsi réduire leur isolement tout en élargissant l'expertise disponible. Les expériences à cet égard semblent concluantes, avec des retombées variées : réduction du temps et des coûts qu'imposent les activités des CAP traditionnelles, baisse du sentiment d'isolement professionnel, accès plus rapide à des conseils et des ressources, élargissement des situations d'échange, richesse apportée par les experts ou accompagnateurs externes par-

ticipant à distance (Blitz, 2013; Boutin et Hamel, 2017; Feger et Arruda, 2008; Hamel et al., 2013; Prenger et al., 2019). Ces premiers résultats sont certes encourageants, mais leurs implications sont à envisager avec prudence compte tenu notamment d'importants défis que comportent les environnements en ligne eux-mêmes (Blitz, 2013). Ces défis ont trait à l'accès des enseignants à un ordinateur et à la technologie en ligne ainsi qu'au besoin de formation des enseignants à leur utilisation efficace (Blitz, 2013; Hamel et al., 2013). Ils concernent aussi le travail d'adaptation des activités en CAP traditionnelles aux nouveaux paramètres de l'interaction propres à l'environnement en ligne, ainsi qu'une baisse potentielle de la motivation à contribuer régulièrement au groupe en ligne (Blitz, 2013).

Enfin, tout en reconnaissant le potentiel significatif d'un fonctionnement en CAP, il convient de prendre conscience de la vulnérabilité d'un tel dispositif collaboratif au regard des défis présentés, et de mettre en place des conditions permettant d'en assurer le succès et la pérennité. C'est ainsi que cette conclusion de Dehdary (2017) mérite une attention particulière :

*There is no doubt that PLC should be added to the recipe of teacher development. This study, however suggests that establishing a PLC does not suffice and its sustenance requires regular maintenance due to its vulnerability. Its challenges and threats to its survival should be identified regularly and action should be taken to restrict its threats and keep it fresh and vigorous. Teachers are the major building blocks of a community and motivation and a sense of purpose is its cohesive force. Taking care of a PLC means taking care of the teachers and providing the infrastructure that gives teachers adequate motivation to join and a reason to stay (p. 652).*

# En guise de conclusion

En rappel, cette recension des écrits sur les CAP a été guidée par huit questions principales. Pour la conclusion, nous offrons une réponse à la dernière question : Que peut-on tirer comme leçons des recherches et expériences rapportées dans les écrits pour rendre ces collectifs plus efficaces, particulièrement en Afrique francophone ? Nous en avons retenu les idées maîtresses suivantes :

- ✓ Le fonctionnement en CAP permet de porter collectivement et efficacement la mission d'éducation, d'instruction et de socialisation de l'école. Cette mission s'étant complexifiée au fil des ans à la suite des changements sociaux et des réformes scolaires successives, les enseignants ne peuvent pas porter cette mission individuellement, au risque de voir leur sentiment d'auto-efficacité affecté négativement. La collaboration entre les différents acteurs scolaires et le développement d'une compétence collective s'avèrent donc une avenue prometteuse que le fonctionnement en CAP/collectifs d'enseignants permettrait de renforcer, au profit de l'amélioration de la réussite des élèves;
- ✓ Fonctionner en CAP nécessite la mise en place de conditions gagnantes en tenant compte des réalités du milieu concerné. Parmi ces conditions, il y a le leadership pédagogique de la direction d'école. Il est attendu de celle-ci qu'elle agisse comme leader de leaders, c'est-à-dire qu'elle partage ou distribue le leadership et contribue au développement de celui des membres de la CAP;
- ✓ Outre le leadership pédagogique de la direction d'école, la réussite d'une CAP, qui se

mesure aux apprentissages des enseignants, mais en bout de ligne à l'amélioration de ceux des élèves, requiert en particulier que l'on accorde une place centrale aux données et aux besoins des élèves. Cela ne va pas de soi et requiert à son tour le développement de capacités de recueil et d'analyse de données. L'apport d'acteurs externes appropriés, par exemple des chercheurs, peut être nécessaire pour ce faire; Parlant de développement de capacités, il est important de considérer que les directions d'école sont elles aussi des apprenants et qu'elles ont besoin d'appui d'acteurs externes pour développer les compétences attendues d'elles en lien avec les qualités de leadership et le fonctionnement d'une CAP. Le corps d'encadrement des écoles et des enseignants, en l'occurrence les inspecteurs, les conseillers pédagogiques ou leurs équivalents, et d'autres acteurs appropriés (chercheurs, formateurs de gestionnaires de l'éducation) ont un rôle à jouer à ce chapitre;

- ✓ Cependant, la réussite d'une CAP dépend en premier lieu de l'engagement des membres, de leur habileté à collaborer (qu'il convient de cultiver) et de la déprivatisation de la pratique enseignante. À propos de la déprivatisation de la pratique enseignante, l'intérêt pour l'observation et l'analyse des pratiques qu'a généré le programme **OPERA** mérite d'être soutenu.

Ensemble, ces idées peuvent alimenter la réflexion sur comment consolider les cellules d'animation pédagogique existant dans de nombreux, voire la plupart des pays bénéficiaires du programme APPRENDRE,

à la lumière des travaux de recherche sur les CAP. De plus, les CAP en ligne et les initiatives d'Écoles en réseau (Blitz, 2013; Boutin et Hamel, 2017; Feger et Arruda, 2008; Hamel et al., 2013; Whalley et Barbour, 2020) nous apparaissent comme des sources d'inspiration fécondes en ce qui concerne les écoles en milieu rural, isolées ou éloignées géographiquement des centres urbains. Il faut cependant être conscient des défis inhérents, notamment infrastructurels, et de la nécessité d'une formation adéquate à l'utilisation des outils technologiques.

Pour terminer, nous faisons le constat que les CAP ont fait l'objet de peu de travaux de recherche dans les pays bénéficiaires du programme APPRENDRE. Cela ne veut toutefois pas dire qu'il n'y a pas d'initiatives intéressantes sur le terrain, mais tout simplement que celles-ci ne font pas l'objet de publications officielles ou accessibles dans les banques de données et moteurs de recherche connus. La valorisation et le soutien à la diffusion des initiatives, des expériences et des connaissances sur le sujet sont à poursuivre. Cela dit, l'engouement que suscitent actuellement les CAP comme dispositif d'amélioration de l'efficacité des écoles devrait susciter l'intérêt des chercheurs dans les différents pays. Quelques pistes de recherches futures découlent de notre recension des écrits. Il s'agirait, entre autres, de mieux documenter les occasions et le processus d'apprentissage qu'offrent les CAP. Le travail réalisé par Cheng et Pan (2019) est exemplaire en la matière. Il en faut plus. Nous avons également constaté que les recherches-formations sont rares. Or, aussi bien les enseignants que les directions d'écoles et les autres membres du corps d'encadrement des écoles ont besoin de développer diverses habiletés (leadership, collaboration, communication, accompagnement, etc.) néces-



saires pour dynamiser les CAP et favoriser l'efficacité et l'efficience du travail collaboratif. Les travaux doivent se poursuivre également sur le lien entre le fonctionnement en CAP, l'amélioration des pratiques et la réussite des élèves. À cet égard, comme Blitz (2013), notre recension des écrits a permis de constater que les recherches empiriques réalisées à ce jour sur les CAP aussi bien traditionnelles qu'en ligne sont davantage basées sur les perceptions et les expériences des participants. Il serait très pertinent de mener des études comparatives systématiques sur l'efficacité des différentes pratiques et outils utilisés dans les CAP/collectifs d'enseignants au regard de la satisfaction professionnelle, du transfert des acquis dans la pratique et de l'amélioration des apprentissages des élèves. Des études quantitatives et mixtes seraient tout à fait justifiées. Enfin, dans les écrits sur les CAP, une des questions qui demeurent sans réponse consensuelle concerne l'efficacité de l'approche descendante versus l'approche ascendante ou l'équilibre entre les deux. Cela renvoie à la source d'impulsion des CAP que nous avons abordée au début de la section 5. Des études comparatives sur la durabilité, le fonctionnement et l'efficacité des CAP selon les différentes approches seraient très éclairantes.



### Références du corpus documentaire

**Abigail, L. K. M. (2016).**

Do communities of practice enhance faculty development? *Health Professions Education*, 2, 61-74.

[www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

**Antinluoma, M., Ilomaki, L., Lahti-Nuuttila, P. et Toom, A. (2018).**

Schools as Professional Learning Communities. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 76.

<https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>

**Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) (2009).**

Outils pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Ottawa, Canada : AEFO.

[www.aefo.on.ca](http://www.aefo.on.ca)

**Beauné, A. Levoine, X. et Quentin, I. (2018).**

Collectifs en réseaux d'enseignants producteurs de ressources. Compte rendu du séminaire public organisé le 7 mars 2018 à l'université Paris Descartes. Paris, France : École normale supérieure Paris-Saclay.

[http://eda.recherche.parisdescartes.fr/wp-content/uploads/sites/6/2018/06/CR\\_seminaire.pdf](http://eda.recherche.parisdescartes.fr/wp-content/uploads/sites/6/2018/06/CR_seminaire.pdf)

**Bélanger, J., Alexis Gagné, A., Janosz, M., Archambault, I. et Fahrni, L. (2019).**

Des communautés de pratiques de directions d'écoles et de commissions scolaires : une voie pour soutenir la mise en place d'écoles inclusives. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(85), 37-52.

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2019-1-page-37.htm>

**Blitz, C. L. (2013.).**

Can online learning communities achieve the goals of traditional professional learning communities? What the literature says. (REL 2013-003). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.

<https://eric.ed.gov/?id=ED544210>

**Brodie, K. (2019).**

Teacher agency in professional learning communities, *Professional Development in Education*.

DOI: 10.1080/19415257.2019.1689523;

<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523>

**Cheng, X. et Pan, X. (2019).**

English language teacher learning in professional learning communities: a case study of a Chinese secondary school. *Professional Development in Education*, 45(4), 698-712. DOI: 10.1080/19415257.2019.1579109;

<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1579109>

**De Jong, L., Meirink, J et Admiraal., W. (2019).**

School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and teacher education*, 86, 102925.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

**Dehdary, N. (2017).**

A Look into a Professional Learning Community. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(4), 645-654.

<https://pdfs.semanticscholar.org/5d0c/e4f72b2f-3364536b576e5e39fb926faa09df.pdf>

**Dionne, L. et Couture, C. (2013).**

Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 212-231. DOI :

<https://doi.org/10.7202/1021034ar>;

<https://id.erudit.org/iderudit/1021034ar>

**Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010).**

Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.

<https://id.erudit.org/iderudit/043985ar>

**Feger, S. et Arruda, E. (2008).**

Professional Learning Communities: Key Themes from the Literature. The Education Alliance, Brown University.

<https://www.brown.edu/academics/education-alliance/publications/professional-learning-communities-key-themes-literature>

**Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013).**

L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34.

<https://doi.org/10.7202/1021025ar>

**Hairon, S., Goh, J. W.P., Siew K. C. et Wang, L. Y. (2015).**

A Research Agenda for professional learning communities: Moving Forward. *Professional Development in Education*, 43(1), 1-15. DOI: 10.1080/19415257.2015.1055861

**Hamel, C., Turcotte, S. et Laferrière, T. (2013).**

L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, 41(2), 84-101. <https://doi.org/10.7202/1021028ar>; <https://id.erudit.org/iderudit/1021028ar>

**Huffman, J., B., Olivier, D., F., Wang, T., Chen, P., Hairon, S. et Pang, N. (2015).**

Global conceptualization of the professional learning community process: transitioning from country perspectives to international commonalities. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 327-351. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2015.1020343>

**Isabelle, C. et Martineau Vachon, H. (2017).**

Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 84-118. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2017-v43-n2-rse03387/1043027ar/>; <https://doi.org/10.7202/1043027ar>

**Isabelle, C., Genier, É., Davidson, A. L. et Lamothe, R. (2013).**

CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41 (2), 155-177. <https://doi.org/10.7202/1021031ar>

**Kelikwele, B. G., (2016).**

*La communauté professionnelle d'apprentissage. Une stratégie pour améliorer la qualité de l'enseignement en Afrique.* Paris, France : L'Harmattan. <https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=50026>

**Labelle, J. et Jacquin, P. (2018).**

Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Éducation et francophonie*, 46(1), 179-206. <https://id.erudit.org/iderudit/1047142ar>

**Labelle, J., Freiman, V. et Doucet, Y. (2013).**

La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués ? *Éducation et francophonie*, 41(2), 62-83. <https://doi.org/10.7202/1021027ar>

**Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2011).**

Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 189-206. <https://doi.org/10.7202/1007734ar>

**Leclerc, M., Dumouchel, C. et De Grandpré, M. (2015).**

La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire. *Formation et profession*, 23(3), 85-98. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.285>

**Leclerc, M., Phillion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D. et Giasson, F. (2013).**

La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154. <https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF>

**Lomos, C., Hofman, R. H., et Bosker, R. J. (2011).**

Professional communities and student achievement—a meta-analysis. *School Effectiveness and Social Improvement*, 22(2), 121– 148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>

**Nkengbeza, D. et Heystek, J. (2017).**

Professional Learning Communities: A Comparative Study of Three Educational Areas in the North West Province of South Africa. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 98-119. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.54010>

**Peters, M. et Savoie-Zajc, L. (2013).**

Vivre une CAP Appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122. <https://id.erudit.org/iderudit/1021029ar>; <https://doi.org/10.7202/1021029ar>

**Boutin P.-A et Hamel, C. (2017).**

La participation à l'élaboration d'un discours collectif asynchrone comme soutien au développement professionnel des enseignants québécois faisant partie de l'équipe d'accompagnement de l'École en réseau. *Distances et médiations des savoirs [En ligne]*, 17. | DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.1763>

**Prenger, R., Poortman, C. L. et Handelzalts, A. (2019).**

The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487117753574>

**Rasmy, A., Karsenti, T. (2017).**

Effet perçu d'une communauté d'apprentissage sur la motivation des enseignants du secondaire dans leur développement professionnel. *Formation et profession*. 25(3), 36-52. [https://formation-profession.org/files/numeros/18/v25\\_n03\\_352.pdf](https://formation-profession.org/files/numeros/18/v25_n03_352.pdf)

**Schaap, H. et de Bruijn, E. (2018).**

Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environ Res*, 21, 109-134. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9244-y>

**Servage, L. (2009).**

Who is the "Professional" in a Professional Learning Community? An Exploration of Teacher Professionalism in Collaborative Professional Development Settings. *Canadian Journal of Education*, 32(1), 149-171. [www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.32.1.149](http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.32.1.149)

**Steyn, G. M. (2013).**

Building Professional Learning Communities to Enhance Continuing Professional Development in South African Schools. *The Anthropologist*, 15(3), 277-289. <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/13422> ; DOI: 10.1080/09720073.2013.11891318

**Stoll, L, Bolam, R, McMahan, A, Wallace, M. et Thomas, S.M. (2006).**

Professional learning communities: A review of literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258. DOI : 10.1007/s10833-006-0001-8

**Vangrieken, K., Raes, E., Dochy, F. et Kyndt, E. (2015).**

Teacher collaboration: A systematic review, *Educational Research Review*, 15, 17-40. DOI: 10.1016/j.edurev.2015.04.002

**Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2008).**

A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://www.learnedlib.org/p/196908/>

**Viau-Guay, A. et Hamel, C. (2017).**

L'expérimentation de nouveaux modèles d'action pédagogique au sein d'une communauté professionnelle d'apprentissage en formation professionnelle. *Revue canadienne de L'éducation*, 40(3), 123-156. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2396>

**Whalley, R.; Barbour, M. K., 2020,**

Collaboration and Virtual Learning in New Zealand Rural Primary Schools: A Review of the Literature, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(2), 102-125. DOI: [10.17718/tojde.727983](https://doi.org/10.17718/tojde.727983)

**Williams, J., Ritter, J. et Shawn M., Bullock, S. M. (2012).**

Understanding the Complexity of Becoming a Teacher Educator: Experience, belonging, and practice within a professional learning community, *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices* 8:3, 245-260. DOI: 10.1080/17425964.2012.719130. <http://dx.doi.org/10.1080/17425964.2012.719130>

**Références complémentaires citées****Beauné, A., Levoine, X., Bruillard, E., Quentin, I., Zablot, S. et al. (2019).**

Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et

EDA dans le cadre de la convention DNE. [Rapport de recherche] Université Paris 5 Sorbonne Descartes; ENS Cachan.

**Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. et Smith, M. (2005).**

Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report 637. London, England: General teaching council for England, Department for education et skills. <http://effect.tka.hu/documents/OtherLibraryElements/Creating-and-Sustaining-Effective-Professional-Learning-Communities-Extracto.pdf>

**DuFour, R. (2007, November).**

In praise of top-down leadership. *The School Administrator*, p. 38-42. <https://www.allthingsplc.info/files/uploads/InPraiseof-Top-DownLeadership.pdf>

**Englert, C. S., & Tarrant, K. L. (1995).**

Creating collaborative cultures for educational change. *Remedial and Special Education*, 16(6), 325-336, 353.

**Hord, S. M. (1997).**

Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. <https://sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>

**Horn, I.S. (2005).**

Learning on the job: A situated account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and instruction*, 23(2), 207-236. doi:10.1207/s1532690xci2302\_2

**Huffman, J. B. et Hipp, K. K. (2003).**

Professional learning community organizer. Dans J. B. Huffman et K. K. Hipp (eds) *Professional learning communities: initiation to implementation*. Lanham, MD: Scarecrow Press.

**Tardif, M. (2017).**

[Conférence sur invitation]. Les communautés d'apprentissage professionnelles : intérêts, enjeux et limites. HEP-BEJUNE, Bienne, Suisse, 3 mars 2017.

**Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2018).**

Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China: *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143218764176>



## Références méthodologiques

### **Bélisle, R. et Fernandez, N. (2018).**

Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant. Rapport produit dans le cadre d'une Action concertée MEES et FRQSC. Sherbrooke/Québec : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage/ Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

<https://can01.safelinks.protection.outlook.com/?url=http%3A%2F%2Ferta.ca%2Ffr%2F-node%2F100000342&data=02%7C01%7CJosephine.Mukamurera%40USherbrooke.ca%7C2b2284e-29fa64556f50f08d83f9d71d4%7C3a5a8744593545f99423b32c3a5de082%7C0%7C0%7C637329292729726553&data=fgKNHkTsMPWLnkObyMTbej7wKIFn%2BCY-t%2FNbiragOcl0%3D&reserved=0>

### **Fortin, M.-M et Gagnon, J. (2016).**

*Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives.* Montréal, Canada : Chenelière Éducation. [cha. 5, La recension des écrits : de la recherche documentaire à la lecture critique, pp.73 à 99]

### **Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006).**

Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives* 26(1), 110-138.

[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26%281%29/mukamurera\\_al\\_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/mukamurera_al_ch.pdf)

### **Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016).**

*L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Paris, France : Armand Colin.

### **Séguin, C. (2016).**

La recension des écrits et la recherche documentaire. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 77-100). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.





# 2 Études de cas nationales sur l'expérience de collectifs enseignants et/ou de communautés d'apprentissage professionnelles

---

Expériences de travail collaboratif des enseignants de mathématiques du secondaire au Bénin

Préparé par:

**Ibitobi Victorin ABATTAN**

Inspecteur de l'enseignement secondaire, spécialité Mathématiques, Technicien Supérieur en Démographie, Master UTICEF

# Table des matières

Liste des sigles et acronymes	105
Introduction	107
Section I : Contexte éducatif	108
Section II : Le corps enseignant : effectifs, caractéristiques et dispositifs de formation continue	110
Section III : Expériences de communautés d'apprentissage professionnelles	114
Section IV : Défis et perspectives des expériences de travail collaboratif	119
Conclusion	123
Références bibliographiques	124
Annexes	125
Graphiques	125
Tableaux	126

# Liste des sigles et acronymes

<b>ACE</b> : Agent contractuel de l'État	<b>CP</b> : Conseiller pédagogique	<b>ETFP</b> : Enseignement technique et formation professionnelle
<b>AE</b> : Animateur d'établissement	<b>CRP</b> : Circonscription régionale pédagogique	<b>FCB-PME</b> : Fonds commun budgétaire-Partenariat mondial pour l'éducation
<b>AFD</b> : Agence française de développement	<b>DAF</b> : Direction de l'administration et des finances	<b>GAR</b> : Gestion axée sur les résultats
<b>AME</b> : Aspirant au métier d'enseignant	<b>DDEMP</b> : Direction départementale des enseignements maternel et primaire	<b>GRD</b> : Gestion axée sur les résultats de développement
<b>AOF</b> : Arrêté portant Attribution, organisation et fonctionnement	<b>DDESTFP</b> : Direction départementale des enseignements secondaire, technique et de la formation professionnelle	<b>IES</b> : Inspecteur de l'enseignement secondaire
<b>AP</b> : Animation pédagogique	<b>DEC</b> : Direction des examens et concours	<b>IGPM</b> : Inspection générale pédagogique du ministère
<b>APC</b> : Approche par compétences	<b>DGES</b> : Direction générale de l'enseignement secondaire	<b>IIFE</b> : Institut international de planification de l'éducation
<b>APE</b> : Agent permanent de l'État	<b>DIIP</b> : Direction de l'inspection et de l'innovation pédagogique	<b>INFRE</b> : Institut national pour la formation et la recherche en éducation
<b>APMB</b> : Association des professeurs de mathématiques du Bénin	<b>D/INFRE</b> : Directeur de l'INFRE	<b>INIFRCF</b> : Institut national d'ingénierie de formation et de renforcement des capacités des formateurs
<b>BAC</b> : Baccalauréat	<b>DPD</b> : Direction de la politique de développement	<b>INSAE</b> : Institut national de la statistique et des analyses économiques
<b>BEPC</b> : Brevet d'études du premier cycle	<b>DIPIQ</b> : Direction de l'inspection pédagogique, de l'innovation et de la qualité	<b>JICA</b> : Agence japonaise de coopération internationale
<b>C/CS</b> : Chef de la Circonscription scolaire	<b>DPP</b> : Direction de la programmation et de la prospective	<b>IPD</b> : Inspection pédagogique déléguée
<b>CAFCP</b> : Certificat d'aptitude à la formation des conseillers pédagogiques	<b>DRH</b> : Direction des ressources humaines	<b>LMD</b> : Licence master doctorat
<b>CAIP</b> : Certificat d'aptitude à l'inspection pédagogique	<b>EFPEEN</b> : École de formation des personnels d'encadrement de l'éducation	<b>LPE</b> : Lettre de politique éducative
<b>CAP</b> : Certificat d'aptitude professionnelle	<b>EFTP</b> : Enseignement et formation techniques et professionnels	<b>MEMP</b> : Ministère des Enseignements maternel et primaire
<b>CAPES</b> : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire	<b>EM</b> : Enseignement maternel	<b>MESRS</b> : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique
<b>CEG</b> : Collège d'enseignement général	<b>ENI</b> : École normale d'instituteurs	<b>MESTFP</b> : Ministère des Enseignements secondaire, technique et de la Formation professionnelle
<b>CEAP</b> : Certificat élémentaire d'aptitude professionnelle	<b>ENS</b> : École normale supérieure	<b>ODD</b> : Objectifs de développement durable
<b>CEP</b> : Certificat d'études primaires	<b>EP</b> : Enseignement primaire	<b>OIT</b> : Organisation internationale du travail
<b>CFPA</b> : Centre de formation professionnelle et d'apprentissage	<b>EPT</b> : Éducation pour tous	
<b>CFPEEN</b> : Centre de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Éducation nationale	<b>ESG</b> : Enseignement secondaire général	
<b>CNE</b> : Conseil national de l'éducation		

**ONG** : Organisations non gouvernementales

**OSC** : Organisations de la société civile

**PAG** : Programme d'action du gouvernement

**PAESB** : Projet d'appui à l'enseignement secondaire au Bénin

**PASEC** : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

**PDDSE** : Plan décennal de développement du secteur de l'éducation

**PIB** : Produit intérieur brut

**PME** : Partenariat mondial pour l'éducation

**PND** : Plan national de Développement

**PNE** : Politique nationale holistique sur la profession enseignante

**PNUD** : Programme des Nations Unies pour le développement

**PSE** : Plan sectoriel de l'éducation

**PTA** : Plan de travail annuel

**PTF** : Partenaires techniques et financiers

**RAP** : Réseau d'animation pédagogique

**RC** : Renforcement des capacités

**REAP** : Réseau d'encadrement et d'animation pédagogiques

**REM** : Ratio élèves/maître

**RESEN** : Rapport d'état du système éducatif national

**RGPH** : Recensement général de la population et de l'habitat

**RVAE** : Reconnaissance et valorisation des acquis de l'expérience

**SEMP** : Service des enseignements maternel et primaire

**SIGE** : Système d'information de gestion de l'éducation

**SPCT** : Sciences physique, chimique et technologie

**STP-PDDSE** : Secrétariat technique permanent du Plan décennal de développement du secteur de l'éducation

**STP-PSE** : Secrétariat technique permanent du Plan sectoriel de l'éducation

**SVT** : Sciences de la vie et de la Terre

**TBS** : Taux brut de scolarisation

**UNESCO** : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

**UNICEF** : Fonds des Nations unies pour l'enfance

**UPS** : Unité Présidentielle de Suivi

# Introduction

Le développement d'un pays repose fondamentalement sur la qualité de son système éducatif. C'est pourquoi, depuis toujours, l'éducation a été l'une des priorités de toute société. Aujourd'hui, beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation s'efforcent de concevoir des outils de remédiation pédagogique aux fins d'optimiser les résultats scolaires. Ils proposent de nouveaux itinéraires de formation face aux mutations et aux exigences du marché du travail afin de résoudre l'épineuse question de l'emploi des jeunes.

Les auteurs de la Recommandation de 1966 ont estimé que « tout progrès dans l'éducation dépend en grande partie des qualifications et des capacités du corps enseignant en général et des qualités humaines, pédagogiques et techniques des enseignants en particulier » (OIT/UNESCO, 1966 : 4). Le thème « professionnalisation » décrit une évolution structurelle du métier, réelle ou souhaitée. Rares sont les métiers qui présentent au plus haut point toutes les caractéristiques d'une profession. Cela semble plus nuancé dès lors que l'on parle d'un degré de professionnalisation de chaque métier, sur une échelle allant des moins professionnalisés – les métiers d'exécution – aux plus professionnalisés – les métiers de prise d'initiative, de décision et de résolution de problèmes complexes.

Pour le dire de façon synthétique, la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique. On voit immédiatement que ce fonctionnement exige non seulement des moyens intellectuels, mais une autonomie d'action, une méthode d'analyse et une image de soi qui résultent notamment d'une formation initiale et d'une formation continue particulières, par leur durée, leur niveau, le type d'habitus professionnel et d'identité qu'elles forgent.

On peut ainsi caractériser chaque métier par son degré de professionnalisation. On dira alors que l'enseignement est un métier semi-professionnalisé (Etzioni, 1969; Bourdoncle, 1991). Mais c'est une vue bien statique. D'un point de vue dynamique, on peut dire que l'enseignement est un métier en voie de professionnalisation, un métier qui passe de l'application stricte de méthodologies, voire de la mise en œuvre de recettes et de trucs, à la construction de démarches didactiques orientées globalement

par les objectifs du cycle d'études, adaptées à la diversité des élèves, à leur niveau, aux conditions matérielles et morales du travail, au mode de collaboration possible avec les parents, à la nature de l'équipe pédagogique et de la division du travail entre enseignants. La professionnalisation invite l'enseignant à inventer ses propres réponses aux questions : « *Que puis-je ?* », « *Que dois-je enseigner ?* » et « *Comment m'y prendre ?* ». De ce fait, il ne s'agit plus d'enseigner à tous dans l'espoir que quelques-uns apprennent beaucoup et les autres le minimum requis pour voter, consommer et travailler. Il s'agit de placer le plus grand nombre dans des situations pas seulement de lire, d'écrire, de compter, mais de tolérer et respecter les différences, de coexister, raisonner, communiquer, coopérer, changer, agir efficacement, etc.

La professionnalisation des enseignants est un sujet d'intérêt national dans un pays comme le Bénin où les diagnostics successifs établissent des liens entre les professionnalités enseignantes, la promotion des communautés d'apprentissage et la qualité des acquis des apprenants. Cette étude porte sur les dispositifs de formation continue des enseignants du secondaire dans ce pays, particulièrement les communautés d'apprentissage (CAP) qui en ont découlé, aux fins d'en apprécier l'efficacité au vu des résultats, de relever les insuffisances et de proposer des pistes de solution pour l'amélioration des pratiques pédagogiques et des résultats scolaires.

Le présent document comprend quatre sections. La première section présente le contexte éducatif du Bénin et analyse le fonctionnement du système d'encadrement des établissements et enseignants mis en place. La deuxième section traite du corps enseignant, notamment son évolution, ses caractéristiques et les dispositifs existants pour sa formation continue. Les communautés d'apprentissage professionnelles qui ont découlé de ces dispositifs font l'objet de la troisième section. Enfin, dans la quatrième section, les défis et perspectives de ces communautés sont abordés.

## Section 1 : Contexte éducatif

### 1. 1. Structure du système d'éducation de base

Selon l'article 14 de la loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Éducation nationale en République du Bénin rectifiée par la loi n° 2005-33 du 6 octobre 2005,

« L'enseignement est subdivisé en trois degrés que sont :

- **le premier degré qui comprend :**

l'enseignement maternel ;  
l'enseignement primaire ;

- **le second degré qui comprend :**

l'enseignement secondaire général ;  
l'enseignement secondaire technique et professionnel ;

- **le troisième degré qui comprend :**

l'enseignement supérieur ;  
la recherche scientifique.

L'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire constituent l'éducation de base. »

### 1. 2. Dynamique et performance du système d'éducation de base depuis 2015

L'analyse des indicateurs sur la période de 2015 à 2019 faite à travers la revue de 2020 a révélé que d'importants progrès ont été réalisés en termes d'accès, de participation et de capacité d'accueil au niveau du secteur de l'éducation. Mais la situation de la rétention reste encore une question d'actualité.

#### 1. 2. 1. Populations scolarisables et taux de scolarisation

D'après le **tableau n°1**, le taux brut de scolarisation, après avoir dépassé la valeur cible de huit points en 2015, l'a égalée en 2016, pour ne plus l'atteindre à ce jour. Il est resté en deçà

de près de onze points en 2020. Le TBS a connu une baisse en passant de 116,4% en 2015 à 108,3% en 2019 contre une cible de 117,7% (PSE/ODD).

Les mêmes tendances sont observées au niveau des filles. On note la contribution de plus en plus notable du secteur privé, avec un pourcentage d'élèves inscrits dans le privé de 27,6 % en 2019 contre une cible de 23,2 %.

Au secondaire, le taux brut de scolarisation, comme l'indique le graphique n° 1 (voir annexes), s'est dégradé de 2016 à 2019 tant au premier cycle qu'au second cycle, et ceci pour les deux sexes. Pour ce qui concerne le premier cycle, entre 2016 et 2017, il y a eu une baisse de plus de 10 points, au niveau des deux sexes. Cette baisse est moins prononcée à partir de 2017, en moyenne 4 points d'une année à une autre jusqu'en 2019.

#### 1. 2. 2. Les effectifs d'élèves

D'après le **tableau n°1**, l'effectif des élèves du primaire a égalé la valeur cible en 2015 et y est resté en dessous jusqu'à ce jour. Il a augmenté progressivement dans le privé.

Au secondaire, les effectifs des élèves dans le public ont fortement augmenté en 2015-2016 et depuis lors sont décroissants. Les effectifs des filles sont toujours inférieurs à ceux des garçons (voir le **tableau n° 2**).

On observe sur le graphique n° 2 (voir annexes) une tendance à la hausse du pourcentage des filles au 1er et au 2d cycles de 2016 à 2017. L'écart observé entre le premier cycle et le second est considérable. Cet état de choses pourrait s'expliquer par les pesanteurs socioculturelles exercées sur les filles devenues majeures. L'évolution observée au premier cycle, qui tend vers les 50 %, peut s'expliquer par la mesure d'exonération des filles des frais de scolarité.

#### 1. 2. 3. L'efficacité interne (secteur public et niveau national seulement)

Dans le préscolaire (la maternelle), la population scolarisable est de 1 046 015 et le taux brut de préscolarisation qui est de 15,20% couvre 15,40% des filles contre 15,10% des garçons. Des efforts restent à fournir pour scolariser les 84,80% d'enfants âgés de 3 à 5 ans.

Au primaire : D'après le **tableau n° 3**, portant sur les taux de réussite au CEP, taux de redoublement et taux d'abandon, il se dégage ce qui suit :

- les taux de réussite au CEP ont chuté drastiquement en 2016 avant de remonter progressivement et tendre en 2019 vers leurs valeurs de 2015. Ces taux sont plus élevés pour les garçons que pour les filles ;

- les taux de redoublement évoluent en dents de scie avec des pointes inquiétantes en 2017, 2019 et 2020. Pour 2020, cela peut avoir une corrélation avec la crise sanitaire mondiale liée au coronavirus, au cours de laquelle les écoles maternelles et primaires ont dû fermer leurs portes pour environ quatre mois. Ces taux sont plus élevés chez les garçons que chez les filles.

- les taux d'abandon ont évolué en dents de scie pour connaître un pic inquiétant en 2019 avant de chuter en 2020. Ils sont restés supérieurs à 10 %.

Les effectifs des redoublants au CP sont les plus élevés. Ceux de CM2 sont les plus faibles. Les garçons redoublent plus que les filles (voir **tableau n°4**, en annexe).

Au secondaire : D'après le **tableau n°5**, portant sur les résultats au BEPC entre 2015 et 2019, on relève les taux les plus faibles en 2017 et 2019. Les taux sont plus élevés dans le privé que dans le public. Les taux dans le public sont régulièrement en dessous de 60%.

D'après le **tableau n°6**, extrait du tableau précédent et portant sur le classement des départements suiv-

ant leurs taux de succès au BEPC durant ces cinq dernières années, les départements Alibori, Atacora, Borgou, Donga, Ouémé et Plateau ont été plusieurs fois classés dans la seconde moitié. L'Alibori vient régulièrement en dernière position suivi deux fois du Borgou.

Selon le **tableau n°7**, portant sur les effectifs de redoublement au premier cycle du secondaire, ces effectifs varient d'un département à l'autre et sont plus importants dans le public que dans le privé.

#### 1.2.4. Les contraintes d'encadrement des établissements

Au primaire, le ratio enseignants/inspecteur était de 829 et le ratio enseignants/conseiller pédagogique est de 256 en 2018. On note des disparités régionales avec le plus grand ratio (2005 enseignants pour un inspecteur) dans l'Ouémé et le ratio le plus bas (458 enseignants pour un inspecteur) dans les départements du Plateau et du Mono. L'analyse de ce ratio montre un grand écart entre la norme fixée au Bénin (150) et la réalité.

Selon les informations recueillies auprès du DIIP, le corps d'encadrement au MEMP est composé de 80 Inspecteurs de l'Enseignement du 1er degré et de 252 Conseillers pédagogiques répartis comme suit :

- Les inspecteurs sont des administrateurs des circonscriptions scolaires. Il y a 85 circonscriptions scolaires au Bénin. Mais à cause de l'insuffisance numérique de ces inspecteurs, les circonscriptions scolaires sont regroupées en 45 Régions pédagogiques ;
- Au niveau de chaque direction départementale, il y a un inspecteur qui administre le service des enseignements maternel et primaire (SEMP) ;
- Les circonscriptions scolaires sont subdivisées en zones pédagogiques qui sont gérées par les Conseillers pédagogiques. L'ef-

fectif des zones pédagogiques a été porté à 252 pour améliorer le ratio CP/enseignants et, de ce fait, amener les enseignants à bénéficier d'un accompagnement adéquat à travers des communautés d'apprentissage.

Les activités menées par les inspecteurs des enseignements maternel et primaire sont résumées dans le **tableau n°8** (voir annexes). Ces derniers rencontrent deux difficultés majeures dans l'exercice de leurs fonctions :

- insuffisance de moyens (véhicules, ordinateurs) ;
- impossibilité d'encadrer efficacement tous les enseignants du fait de l'effectif réduit des membres du corps de contrôle.

Face à ces difficultés, les **pistes de solution** suivantes devraient être considérées :

- accroître l'effectif des membres du corps de contrôle ;
- renforcer les capacités des inspecteurs en service à la progression du métier et aux résultats des nouvelles avancées scientifiques ; et
- doter les circonscriptions scolaires de véhicules et de matériel de travail.

Au secondaire, l'inspection pédagogique est déconcentrée et a un démembrement dans chacun des douze départements du Bénin. Le dispositif d'encadrement est structuré autour des douze pools d'inspection. Chaque pool d'inspection est conduit par un Inspecteur Pédagogique Délégué (IPD), représentant de l'Inspecteur Général Pédagogique du Ministère (IGPM), qui coordonne les activités de ses collègues mis à sa disposition et des Conseillers Pédagogiques (CP), en appui au Directeur Départemental des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation Professionnelle (DDESTFP). Les effectifs d'inspecteurs et de CP varient d'un pool à l'autre et se trou-

vent, à ce jour, loin de combler les attentes. Aucun pool n'a encore d'inspecteurs dans toutes les disciplines/spécialités.

Conformément à ses attributions définies dans l'article 19 de l'AOF de la DIPIQ, l'IPD est chargé d'assurer dans le Département, en collaboration avec ses collègues, la mise en œuvre et le suivi du programme d'activités de la DIPIQ. La mission de l'IPD s'articule autour des axes suivants :

- ✓ la contribution au pilotage de l'Enseignement Secondaire Technique et de la Formation professionnelle au niveau du département ;
- ✓ l'évaluation et le contrôle pédagogiques ;
- ✓ l'innovation, la remédiation et l'animation pédagogiques ; et
- ✓ l'expertise et le conseil.

En vertu des dispositions contenues dans son cahier des charges et au regard des instructions inscrites dans la lettre de mission des IPD, un planning annuel des activités est élaboré et sa mise en œuvre se fait en intelligence avec les activités initiées par la DIPIQ.

D'après le **tableau n°9** (voir annexes), la répartition des établissements n'est pas uniforme, aussi bien pour le public que pour le privé. La répartition des inspecteurs et des CP semble se conformer à la densité des établissements par département. Les effectifs élevés dans les départements de l'Atlantique et de l'Ouémé sont liés à la présence des inspecteurs promus à des postes de responsabilité dans des structures comme la DDESTFP de l'Ouémé, l'EFPEEN et l'INIFRCF. Le nombre d'inspecteurs disponibles, et en particulier en mathématiques, ne permet pas de couvrir le besoin au niveau national. Cet effectif sera renforcé d'ici un an par les cinquante en formation à l'EFPEEN, dont huit en mathématique.

Les moyennes des inspections d'établissements et d'enseignants varient d'un département à l'autre. Hormis les animations pédagogiques qui se déroulent chaque semaine, et simultanément dans tous les établissements, l'encadrement de proximité se décline alternativement en une semaine d'inspections d'enseignants en situation de classe et une semaine d'inspection d'établissements.

L'AFD, à travers le programme d'appui à l'enseignement secondaire au Bénin (PAESB), a mis un véhicule pick-up à la disposition de chaque pool d'inspection. L'entretien de ce véhicule est laissé à la charge des inspecteurs du pool qui en prennent l'initiative. Le seul véhicule n'arrive pas à transporter tous les inspecteurs des pools dans lesquels l'effectif des inspecteurs est supérieur à trois. Certains doivent recourir à leur véhicule personnel pour couvrir de longues distances. Comme difficultés, on note :

- insuffisance de moyens (véhicules, ordinateurs et matériel de bureau) ;
- impossibilité d'encadrer efficacement tous les enseignants (effectif réduit et/ou absence des membres du corps de contrôle dans certaines disciplines/spécialités et dans certains départements).

Les solutions qui peuvent être envisagées seraient de :

- accroître l'effectif des membres du corps de contrôle ;
- les répartir équitablement et selon les besoins dans chaque département ;
- envoyer les CP en formation à l'EFPEEN ;
- renforcer les capacités des inspecteurs en service, à la progression du métier et aux résultats des nouvelles avancées scientifiques ; et

- doter les pools d'inspecteurs de véhicules et de matériel de travail.

### Conclusion de la section

De ce qui précède, il ressort que le système d'éducation de base doit encore faire face à des défis importants. Au nombre de ces défis figurent :

- la satisfaction d'une demande de scolarisation en forte progression ;
- la mise en œuvre de mesures supplémentaires d'équité pour certaines zones et catégories sociales comme, par exemple, l'organisation de la phase nationale des olympiades de mathématiques avec primes aux participants et primes également aux participants du concours de plaidoyer sur les droits des enfants (voir Note de performances – revue 2020) ; et
- l'amélioration de la qualité des apprentissages, pour ne citer que ceux-là.

## Section II : Le corps enseignant : effectifs, caractéristiques et dispositifs de formation continue

### 2. 1. Enseignants de la maternelle et du primaire

Signalons d'abord que la formation initiale du personnel enseignant pour ces deux ordres d'enseignement est d'une durée de 2 ans. Il existe un référentiel et un programme de formation. Le niveau de recrutement a été le BEPC ou le baccalauréat (Bac) jusqu'en 2018. La formation a lieu dans les 6 Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) que compte le pays. Trois cents (300) enseignants sortent de chacune d'elles chaque année, soit un effectif total de 1800 enseignants de mater-

nelle et du primaire mis à la disposition du système annuellement.

Depuis la prise de la décision de généralisation du Bac comme niveau d'entrée dans toutes les ENI, aucun recrutement n'est encore fait. La révision des curricula des ENI, actuellement en cours, se fait sur cette base. Avant la suspension de leurs activités, en 2018, deux des six ENI (celle de Dogbo et celle de Kandi) formaient à partir du niveau Bac et les autres, avec le niveau BEPC (propos recueillis auprès du D/INFRE, M. CHANOU Pierre et du DIIP, M. AHOKPOSSI Rock, tous deux Inspecteurs des Enseignements Maternel et Primaire).

D'après le **tableau n°12**, au niveau du personnel enseignant du primaire, l'effectif total a chuté en 2016, a connu une légère augmentation en 2017 et a continué sa chute jusqu'en 2020. Contrairement au secondaire, on retrouve ici uniquement des Agents contractuels de l'État et des agents permanents de l'État. La seule nuance est la contractualisation ! Mais c'est un personnel rassurant et qualifié (ayant reçu la formation professionnelle). Les contractuels sont les plus nombreux et représentent plus des deux tiers de la population enseignante. La population féminine représente moins du tiers du total.

Au Bénin en 2015, sur la totalité des enseignants se trouvant dans les classes dans les écoles primaires publiques et privées, les statistiques officielles de la Direction de la Programmation et de la Prospective (DPP) et de la Direction des ressources humaines (DRH) montrent que 96 % sont titulaires d'un diplôme professionnel pour enseigner. Le rapport d'évaluation de la maîtrise des contenus notionnels par les enseignants, «Ce que je sais de ce que j'enseigne», d'octobre 2015 révèle que, dans ce lot, environ 57 % ont les compétences nécessaires pour enseigner valablement et efficacement dans les classes et 43 % titulaires de diplômes ou non ont toujours des insuffisances sur les notions élémentaires destinées à être enseignées aux enfants du primaire en français

et en mathématiques (DPP/MEMP, 2015). Autrement dit, il existe une différence entre un enseignant qualifié (diplôme) et un enseignant de qualité (compétence). D'où la nécessité pour les enseignants aussi bien qualifiés de se professionnaliser !

Dans le souci d'améliorer les résultats des performances des élèves aux examens, le MEMP a opté en 2017 pour une évaluation des compétences des enseignants en vue d'identifier les différents besoins spécifiques en renforcement de capacités de ces derniers (DEC/MEMP, 2017). Cette évaluation a permis de noter que les enseignants ont des difficultés de compréhension, d'assimilation et d'appropriation de la complexité du contenu des apprentissages au cours de leur formation dans les Écoles normales d'instituteurs (ENI). Cela est dû entre autres au profil d'entrée dans les écoles normales des instituteurs.

En effet, un examen des résultats de l'évaluation de sortie des ENI réalisée dans le cadre de l'analyse sectorielle de l'éducation révèle des résultats préoccupants comme l'indique le **tableau n°10**.

Ces résultats montrent un taux d'échec très élevé en dictée. Par ailleurs, près de la moitié des CEAP n'a pas pu répondre correctement aux questions de la dictée. Ces résultats interpellent dans la mesure où

ils remettent en cause les capacités de ces élèves-maîtres, en fin de formation, en matière de compréhension de texte. De façon surprenante, on constate que malgré le niveau très faible des élèves-maîtres dans la maîtrise de la langue d'enseignement, les taux de réussite dans les autres disciplines sont extrêmement élevés, avoisinant les 100 % (contrôle continu, soutenance, pratique). De tels décalages dans les niveaux de réussite entre les disciplines posent la question de la cohérence de l'approche de l'évaluation en vigueur en fin de formation. Quoi qu'il en soit, ces résultats montrent clairement l'installation d'un cercle vicieux où les candidats à la fonction enseignante arrivent avec des lacunes, pour lesquelles des remédiations appropriées ne sont pas apportées durant leur formation. Ils sortent donc de l'école de formation pas suffisamment outillés pour corriger les difficultés des élèves dans les salles de classe (DEC/MEMP, 2017). Cela pose la nécessité de revoir et de renforcer le dispositif de formation des élèves-maîtres en rehaussant le niveau d'entrée aux écoles de formation.

Selon le **tableau n°12**, intitulé « Répartition des enseignants du primaire par qualification », les enseignants sans aucune qualification professionnelle représentent plus du quart de ceux qualifiés. Cela est attribuable à l'arrêt des formations dans les ENI pendant plusieurs

années. La catégorie « autres » représente plus de 50% de la population enseignante. Les APE, composés à plus de 80% d'hommes, représentent 15,42% de cette population ; tandis que les ACE, masculins à près de 75%, en représentent environ 30%. Des efforts restent à faire pour renforcer la qualification des enseignants et leur statut. Le suivi doit être de mise à travers la formation continue et l'encadrement des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP).

### Conclusion de la sous-section

Avec les quelques données disponibles, il y a lieu ici de renforcer le dispositif de formation à travers la révision des programmes et le renforcement des capacités des formateurs. Le profil d'entrée doit aussi être examiné afin de rehausser le niveau des candidats au métier d'enseignement. Les effectifs disponibles doivent être renforcés en personnel qualifié et l'encadrement de proximité doit prendre en compte les CAP.

### 2.2. Enseignants du secondaire

Depuis plusieurs années, le système éducatif béninois est confronté à d'énormes défis majeurs. La résorption du déficit qualitatif et quantitatif en enseignants est l'un des défis qui planent en permanence sur la stabilité du système éducatif. La

**Tableau 10 : Pourcentage de réussite par discipline aux examens de sortie des ENI en 2015**

Diplôme	Dictée	Questions	Pédagogie générale	Contrôle continu	Soutenance	Pédagogie appliquée	Pratique
CAP	22.8%	73.6%	93.6%	99.2%	99.1%	77.2%	95.7%
CEAP	4.4%	49.7%	65.9%	99.9%	99.8%	63.5%	96.3%

Source : DEC/MEMP, Analyse sectorielle de l'éducation, 2017

conséquence directe qui découle de ce déficit est la faible capacité du système éducatif à transformer les ressources investies en résultats concrets et durables.

L'État béninois s'est engagé depuis 2019 dans l'exploration des ressources et l'anticipation des mesures urgentes pour combler le déficit en enseignants en général et particulièrement dans le sous-secteur de l'enseignement secondaire. Ayant prospecté les pistes de solutions plausibles, le Gouvernement de la rupture a décidé de mettre en place une « base de données » susceptible de renseigner sur le potentiel existant en matière de ressources humaines. C'est dans cette perspective que des tests ont été organisés au profit des enseignants et des Aspirants au Métier d'Enseignant (AME) sur toute l'étendue du territoire national.

Dans le souci de trouver une solution durable à la pénurie d'enseignants, il importait pour le Gouvernement d'organiser une collecte d'informations à deux niveaux :

- l'appréciation de l'ampleur des besoins en enseignants ;
- l'exploration de la capacité du Bénin à pourvoir effectivement aux besoins en enseignants.

Cette collecte a été organisée pour la première fois le samedi 12 janvier 2019 pour évaluer le potentiel enseignant sur toute l'étendue du territoire national. Elle a pris en compte les diplômés sans emploi, les enseignants à la retraite dont les profils sont requis pour enseigner, les enseignants APE, ACE et les vacataires du secondaire général. Les cinq collectes successives organisées ont permis d'identifier en décembre 2020, 16 457 enseignants disponibles pour servir dans les établissements publics d'enseignement secondaire. Ce qui ne couvre que 88,60% des besoins. Des besoins restent encore à couvrir dans les disciplines comme Français, Mathématiques, PCT et EPS (UPS, 2021).

D'après le tableau n° 14, intitulé « Répartition des postes d'enseignement en situation de classe par diplôme, statut et selon le sexe, au public, au secondaire », environ 43 % des enseignants ont reçu une formation professionnelle. Les fonctionnaires de l'État et les ACE sont au nombre de 8 959 et représentent 38,72 % de la population enseignante. Ceux qui se cherchent dans l'enseignement et peuvent partir à tout moment représentent plus de 61 % de cette population. Des efforts doivent être faits pour un accompagnement de proximité et le suivi des CAP.

### Conclusion de la sous-section

Le Bénin a enclenché une réforme qui lui a permis de quantifier le potentiel humain existant et de faire un point réel sur le déficit en enseignants. Aujourd'hui, tout le monde est d'avis qu'il existe un manque criant d'enseignants dans les disciplines telles que le français, la physique-chimie et technologie, les mathématiques, l'éducation physique et sportive.

En somme, il convient de retenir que l'option visant à mettre en place une « base de données » faite par le Gouvernement est pertinente. Par cette option, le Gouvernement s'inscrit dans une perspective judicieuse et proactive ayant permis d'explorer le potentiel humain existant.

À l'issue de cette opération, on peut affirmer que, malgré les efforts notés çà et là, le Bénin ne dispose pas de ressources humaines suffisantes pour couvrir le besoin en enseignants dans les collèges et lycées. Cependant, il est à retenir que la mise en place d'une « base de données » fiable est nécessaire et devra se poursuivre pour disposer d'informations claires et exhaustives sur l'ensemble des intervenants dans le sous-secteur de l'enseignement secondaire. Le Gouvernement devra prendre des mesures pour renforcer l'effectif des enseignants du sous-secteur. Ces mesures devront prendre en compte le soutien à la formation initiale, surtout dans

les disciplines à besoins spécifiques, et la formation continue des enseignants en situation de classe. La mise sur pied des CAP et leur encadrement pourraient aider à améliorer la performance du sous-secteur.

## 2.3. Formation continue

### 2.3.1. Stratégies de formation continue

Les stratégies de formation continue au MEMP relèvent de la Direction de l'inspection et des innovations pédagogiques (DIIP) et de l'Institut National pour la formation et la recherche en éducation (INFRE). Elles se déclinent comme suit :

- en présentiel à travers les séances d'unité pédagogique ;
- formation périodique organisée par les Réseaux d'animation pédagogique ; et
- à distance par l'INFRE qui organise des formations au profit des enseignants désireux de préparer des examens professionnels.

Au MEMP comme au MESTFP, la formation continue est organisée par le réseau d'animation pédagogique au profit des enseignants de la maternelle, du primaire et du secondaire. Sur la base de leur cahier des charges respectif, les conseillers pédagogiques organisent les visites de classe et les inspections, les inspections.

Par ailleurs, les animations pédagogiques sont organisées toutes les deux semaines au primaire et chaque semaine au secondaire sur la base des besoins de formation identifiés par zone pédagogique ou des besoins exprimés par les enseignants à l'Animateur d'enseignement (AE).

L'Institut National d'Ingénierie de Formation et de Renforcement des Capacités des Formateurs (INIFRCF) organise quelques formations d'enseignants de matières données sur le financement du PME.

### 2.3.2. Programmes, organisation et intervenants de la formation continue

#### Plan de formation continue réalisé par l'INFRE avec l'appui financier de l'UNICEF

Les différentes évaluations, les différentes inspections et visites de classes organisées, ponctuées de l'auto-appréciation faite par certains enseignants sur leurs pratiques de classe font état de graves insuffisances en français, en mathématiques et en pédagogie appliquée centrée sur l'approche par compétences (APC).

Pour inverser la tendance actuelle, de nombreux défis devront être relevés ; il s'agira entre autres :

- d'accroître les capacités de formation initiale des enseignants ;
- d'améliorer la qualité de la Formation Professionnelle Initiale (FPI) et d'engager une réflexion sur le profilage des candidats à l'entrée dans les écoles de formation, sur la qualification des formateurs et les conditions d'études et de certification ; et
- enfin et surtout de repenser et de réorganiser le système de formation continue, notamment l'intégration du dispositif de communautés d'apprentissage, et de le positionner comme complément à la formation initiale.

De façon spécifique, le plan de formation continue est conçu et élaboré pour servir de cadrage et de support pour les actions de formation désormais cohérentes et ordonnées, prenant appui sur des besoins réels des enseignants, minutieusement identifiés sur le terrain. Ainsi, l'approche méthodologique s'appuiera sur le travail de l'enseignant en situation de classe, sur des entretiens directs avec ces derniers, mais aussi sur sa place dans la communauté d'apprentissage. Une

grille d'observation de séquences de classe en français et mathématiques ainsi qu'un guide d'entretien ont été conçus et élaborés pour dégager justement ces besoins réels et pointus en formation des enseignants considérés.

S'agissant des modalités de mise en œuvre dudit plan, deux phases devront la caractériser : la phase présentielle (formation des inspecteurs et des CP au niveau des chefs-lieux de départements) et la formation des enseignants sur le terrain, assurée par les inspecteurs et les CP à travers le Réseau d'Animation Pédagogique avec un accompagnement de proximité par le directeur de l'école. Le plan de formation continue est structuré en six (6) grandes parties :

- référentiel de formation des enseignants de la maternelle et du primaire ;
- état des lieux de la pratique enseignante ;
- typologie des enseignants dans les salles de classe bénévoles ;
- l'analyse des besoins au plan de formation continue des enseignants ;
- cahiers des charges ;
- dispositif de suivi-évaluation.

#### Dispositif de formation continue à distance des enseignants

Depuis plusieurs décennies, l'INFRE, structure faîtière de la formation du personnel enseignant au MEMP au Bénin, organise chaque année la formation continue à distance à l'intention des enseignants de la maternelle et du primaire, en vue de les aguerrir à affronter avec plus d'efficacité les diverses épreuves qui leur sont soumises lors des différents examens professionnels et concours organisés par la Direction des Examens et Concours (DEC). Plusieurs temps forts caractérisent cette formation. Il s'agit de :

● **l'identification des thèmes** : les thèmes proposés par l'INFRE ont souvent trait au quotidien pédagogique des enseignants et apprenants, aux innovations et problèmes pédagogiques et à l'actualité du monde scolaire.

● **l'inscription des candidats** aux divers examens à savoir :

**le CEAP, option Enseignement Maternel ou Primaire**, ouvert aux titulaires du BEPC et ayant totalisé trois années de pratique professionnelle ;

**le CAP, option Enseignement Maternel ou Primaire**, ouvert aux titulaires du CEAP et ayant totalisé trois années de pratique professionnelle ;

**le CAFCP (Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Conseiller Pédagogique)**, ouvert aux titulaires du CAP et ayant totalisé trois années de pratique professionnelle ;

**le CAIP (Certificat d'Aptitude à l'Inspection Primaire)**, ouvert aux titulaires du CAFCP et ayant totalisé trois années de pratique professionnelle ;

**la mise à disposition des modules de formation**. Les enseignants obtiennent les modules de formation au moins trois (3) mois avant la formation présentielle. Cela leur permet d'avoir le temps nécessaire pour une exploitation judicieuse ;

**le regroupement et la formation présentielle des candidats** : pendant environ une semaine, les candidats sont regroupés et entretenus sur les différents thèmes proposés dans les modules. Cette formation est essentiellement pratique ;

**la formation continue proprement dite** : elle constitue la phase au cours de laquelle les candidats s'exercent à traiter les différents sujets proposés dans les modules et les envoient par la poste à l'INFRE qui les fait corriger et les leur renvoie par le même canal. Cette phase qui est la phase d'application dure jusqu'à quelques jours avant la date des examens ou des concours.

Signalons qu'au terme des examens organisés par la DEC, les candidats déclarés admissibles sont astreints à une formation pratique de neuf mois au moins, sanctionnée par un examen de fin de formation conduit en situation de classe avec un jury composé d'inspecteurs et conseillers pédagogiques pour ce qui concerne le CEAP et le CAP. Quant au CAFCP et au CAIP, les candidats déclarés admissibles suivent une formation approfondie de deux ans à l'École de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Éducation nationale (EFPEEN). Au cours de la dernière année de cette formation, ils rédigent et soutiennent publiquement un mémoire de fin de formation.

Au terme de cette dernière phase, les candidats définitivement admis obtiennent :

- le **CEAP** et sont reclassés dans la catégorie C, échelle 1, qui est celle du Corps des Instituteurs Adjointes ;
- le **CAP** et sont reclassés dans la catégorie B, échelle 1, qui est celle du Corps des Instituteurs ;
- le **CAFCP** et sont reclassés dans la catégorie A, échelle 3, qui est celle du Corps des Conseillers Pédagogiques ;
- le **CAIP** et sont reclassés dans la catégorie A, échelle 1, qui est celle du Corps des Inspecteurs des Enseignements Maternel et de Base.

Les différents certificats sont délivrés par la Direction des Examens et Con-

cours. Le reclassement des admis sur la base de ces certificats engendre une incidence financière directe sur leur salaire et à la charge du budget national.

Au secondaire, la DIPIQ, en collaboration avec les DDESTFP et des pools d'inspecteurs, supervise les animations pédagogiques (AP) hebdomadaires (chaque mercredi de 8 h à 10 h pour les matières littéraires et de 10 h à 12 h pour les matières scientifiques), suivant un planning et sur des thèmes donnés. En outre, des AP de zones animées par les CP sont organisées périodiquement pour combler les besoins recensés lors des visites de classes et des inspections de routine, sous la supervision des inspecteurs.

### 2.3.3. Appui à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants

La Direction de l'inspection et des innovations pédagogiques (DIIP/MEMP) et la Direction de l'inspection pédagogique, de l'innovation et de la qualité (DIPIQ/MESTFP) assurent la formation des nouveaux enseignants pour l'appropriation des programmes d'études, la gestion de classe et le renforcement académique. Ces formations cycliques ont lieu dès la rentrée scolaire, à travers des regroupements dans les régions et durent environ une semaine.

### Conclusion de la sous-section

Les dispositifs existants constituent des forces pour le système de formation continue des enseignants. Le plan de formation continue des enseignants du secondaire n'a plus été mis en œuvre depuis plusieurs années. Les faiblesses se retrouvent au niveau de leur mise en œuvre et leur suivi. Il faudra tout faire pour remédier à cette situation et renforcer, en plus de ces dispositifs de formation continue, le pilotage et l'encadrement. Aussi doit-on veiller au respect des textes qui régissent le secteur, notamment ceux de la décentralisation et mieux gérer les ressources humaines.

## Section III : Expériences de communautés d'apprentissage professionnelles

Le secteur de l'éducation a connu au cours de la décennie précédente des avancées notables dues à la stabilité politique et sociale du pays et aux mesures de soutien à la scolarisation prises par le gouvernement avec l'appui des partenaires au développement dans le cadre de la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation (PDDSE) 2006-2015. Cependant, des défis majeurs restent à relever en vue d'assurer une éducation inclusive et de qualité pour tous. Afin de relever ces défis, le deuxième Forum sur le secteur de l'éducation appelé forum de la « rupture » et tenu en décembre 2014 a marqué le début du processus d'élaboration d'un plan sectoriel de l'éducation qui devra apporter des solutions appropriées aux dysfonctionnements que connaît le système éducatif. Cette volonté d'assurer le développement du système éducatif à travers des réformes adéquates a été réitérée et clairement énoncée dans le Programme d'Action du Gouvernement, dans une perspective de relance économique et sociale du pays.

Avec plus de 50 000 enseignants vacataires qui appuient chaque année l'effectif limité des enseignants Fonctionnaires de l'État (FE) et Agents Contractuels de Droit Public de l'État (ACDPE) au secondaire, le Bénin est passé aujourd'hui au processus des Aspirants au Métier d'Enseignant (AME) qui a permis de fidéliser les nouveaux appelés et de les motiver à ce métier. Ainsi, dans l'enseignement secondaire, les dernières statistiques (relevées sur le site EducMaster) ont révélé que les 729 724 élèves (Filles : 320 710 ; Garçons : 409 014) répartis dans 931 collèges et lycées publics sont suivis par 21 588 enseignants (Femmes : 2 935 ; Hommes : 18 653), dont 13 098 AME (Femmes : 1 843 ; Hommes : 11 255). Dans le rang des enseignants, on dénombre 33 enseignants

FE de mathématiques (dont Femmes : 0; Hommes : 33), 1 010 enseignants ACDPE (dont Femmes : 43; Hommes : 967), 1 913 enseignants AME de mathématiques (dont 77 femmes et 1836 hommes) 2 274 enseignants AME de mathématiques (dont 102 femmes et 2172 hommes); soit au total 3 018 (Femmes : 125; Hommes : 2 893), dont environ 1 325 Animateurs d'Établissement (AE) encadrés par 30 Conseillers Pédagogiques (CP) et 22 Inspecteurs (dont 12 sont en activité) spécialisés dans cette discipline. Ils ont en charge l'encadrement des enseignants d'environ 2 195 établissements publics et privés répartis sur le territoire national (EducMaster, 7 juillet 2021).

Le dispositif d'encadrement prévoit un encadrement de proximité assuré par les AE appuyés du CP de la zone et de l'inspecteur de la discipline affecté dans le pool de l'Inspection pédagogique déléguée du département ou venant de la DIPIQ. Le cadre juridique du fonctionnement du corps d'encadrement est assuré par des arrêtés.

L'objectif poursuivi dans la présente section est de « **présenter des expériences concrètes qui ont été menées sur la thématique des communautés d'enseignants, des réseaux de collaboration** ». De façon spécifique, il s'agira de :

- mutualiser sur les pratiques réussies de communautés d'apprentissage professionnelles ;
- les vulgariser au niveau national; et ainsi
- renforcer les capacités des enseignants pour l'accomplissement sans faille de leur mission dans le souci d'améliorer les résultats scolaires.

### 3.1. Le travail collaboratif au sein des CAP : activités entreprises et types de collaboration entre enseignants

Dans le cadre de nos accompagnements pédagogiques, nous organisons à l'issue des inspections d'en-

seignants en situation de classe des remédiations pédagogiques pour pallier les insuffisances relevées. Des expériences spécifiques ont été conduites dans des localités données. Nous pouvons citer entre autres :

- ✓ l'appui technique à l'Animateur d'Établissement (AE) du CEG Akodeha ;
- ✓ la contribution à la mise en œuvre du programme IFADEM au Bénin ;
- ✓ la formation des AE dans le département des Collines à Dassa-Zoumè en 2019 ;
- ✓ la conception de fiches pédagogiques modèles par la DIP et la DIPIQ ;
- ✓ l'appui du programme « APPRENDRE » aux CP et IES de mathématiques à la conception de séquences d'apprentissage innovantes ;
- ✓ l'appui aux enseignants du département du Borgou avec le LARES ; et
- ✓ l'initiation à la création d'équipes d'entraide pédagogique dans les Communes de Houéyogbé et Bopa dans le département du Mono.

Nous présentons en détail les deux dernières expériences dans cette sous-section. Les cinq autres sont résumées en annexe.

#### 3.1.1. Appui aux enseignants des départements du Borgou et de l'Alibori en collaboration avec le LARES à travers son projet EQuDeC

Des analyses ont révélé que les résultats scolaires en général et ceux des examens nationaux (BEPC et BAC, au secondaire) sont très alarmants dans les départements de l'Alibori et du Borgou. Ces deux départements suffisamment vastes ne sont pas nantis en enseignants de qualification professionnelle requise. Ceux qui y exercent éprouvent des difficultés en pratique professionnelle et ont exprimé

un besoin en accompagnement pour la gestion de classe. Le Laboratoire d'Analyse Régionale et d'Expertise Sociale (LARES) est une ONG qui, à travers son projet Équité et Qualité dans l'Éducation pour le Développement des Compétences (EQuDeC), vise dans son volet « l'amélioration de la qualité des pratiques pédagogiques à l'éducation de base » le renforcement des capacités des enseignants par des pratiques collaboratives. Avec l'appui de la direction départementale des enseignements secondaires et de l'inspection pédagogique déléguée, le LARES a initié au cours de l'année scolaire 2016-2017 une formation pour les enseignants de mathématiques du département du Borgou. Cette formation visait la mise en œuvre des « stratégies d'entraides professionnelle et scolaire ».

L'objectif du projet était de mettre en groupes des enseignants intervenant dans la même promotion, en vue d'élaborer des fiches pédagogiques (et les mettre en œuvre), des situations d'évaluations et bénéficier des visites de classes sur la base d'un guide d'observation. La formation, après l'expression des besoins et l'identification des contenus, a consisté dans un premier temps à des regroupements des enseignants de mathématiques des 18 CEG sélectionnés dans les Communes Tchaourou, N'Dali et Nikki dans le département du Borgou autour de trois modules intitulés comme suit : module 1 : « Élaboration de fiches pédagogiques – Gestion de la classe dans une formation par compétences »; module 2 : « Évaluation des apprentissages »; et module 3 : « Renforcement des capacités académiques ». La DDESTFP et l'IPD ont aidé à mobiliser les acteurs majeurs du REAP (inspecteurs, CP, enseignants de français, maths, PCT et les membres de l'administration des collèges impliqués). Les inspecteurs ont élaboré les différents modules de formation, les documents et supports pédagogiques. Les CP ont bénéficié de séances d'appropriation desdits modules de formation et ont assuré l'encadrement des enseignants. Dans un second temps, les

enseignants, suivant leur répartition géographique, ont été mis en petits groupes, sous le tutorat des Conseillers Pédagogiques (CP), pour la conception de fiches pédagogiques et leur mise en œuvre suivie d'échanges pour améliorations. Cette démarche a fait naître 19 **communautés d'apprentissage professionnelles** et des groupes d'entraide scolaire (constitués entre apprenants sous l'encadrement des enseignants et membres de l'administration) au sein des 18 CEG, répartis dans 13 arrondissements des trois Communes. Pour finir, ces groupes d'entraide pédagogique/**communautés d'apprentissage professionnelles** initiés ont eu une répercussion sur la création de groupes d'entraide scolaire dans les établissements afin de permettre aux apprenants de se retrouver en dehors des heures de cours pour approfondir les apprentissages et faire des exercices. La vie au sein des GEP a été rythmée par les activités (élaboration de fiches pédagogiques et leur mise en œuvre, élaboration d'épreuves d'évaluation, compte rendu d'évaluations, observations de pratiques de classe) qui ont été planifiées. Cette planification a pris en compte les contraintes individuelles des membres et celles du calendrier scolaire officiel. Les GEP se rencontrent une fois par semaine. La durée de chaque rencontre varie entre 2 heures et 4 heures selon l'activité à mener. Ce qui fait en moyenne 78 heures de travail en commun pour chacune des 19 CAP et regroupant au total les enseignants de mathématiques des 18 CEG des arrondissements concernés. « Le système éducatif béninois, depuis quelques années, produit des résultats peu satisfaisants. Au nombre de raisons justifiant ce constat figure l'insuffisance d'enseignants qualifiés. L'État a certes entrepris des réformes concrétisées par des activités d'amélioration de l'accessibilité à l'école, la création de nouvelles infrastructures d'accueil, d'équipement des établissements en mobiliers et matériels didactiques, pour ne citer que celles-là, mais aussi de formation du personnel enseignant. Cependant, des difficultés persistent

et particulièrement au niveau de l'encadrement des apprenants.

Dans ce contexte, on ne peut que remercier le Laboratoire d'Analyse Régionale et d'Expertise Sociale (LARES) qui, dans son programme d'appui à l'amélioration de la qualité du système éducatif béninois, a initié la création des Groupes d'Entraide Professionnels (GEP) dans les communes de Tchaourou, de N'Dali et de Nikki. Cette initiative salutaire a permis de développer chez les enseignants bénéficiaires du programme l'esprit d'échange et de partage de bonnes pratiques de gestion de classe. Vu la pertinence et la portée de cette initiative, nous ne nous sommes personnellement pas fait prier pour nous investir à l'opérationnalisation et à la dynamisation des GEP. Au cours de cette expérience partagée avec les enseignants sur le terrain, nous avons fait les constats suivants :

- l'adhésion libre au GEP est déterminante pour l'engagement dont ont fait montre les enseignants membres;
- la motivation de chaque membre repose sur l'idée qu'il se fait de sa formation initiale (les GEP sont très hétérogènes du fait des profils de formation de base de leurs membres) et de sa capacité à acquérir certaines compétences pédagogiques et didactiques;
- la vie au sein de ces GEP a été rythmée par des activités (relatives à l'élaboration de : fiches pédagogiques, sujets de qualité et dans le respect du format en vigueur, comptes rendus d'évaluation, la mutualisation des bonnes pratiques de conduite de classe et de gestion d'une séquence de classe) dont la planification a pris en compte les contraintes individuelles des membres et celles du calendrier scolaire officiel.

Nous avons été positivement marqués par les progrès des membres des GEP sur certains aspects des

compétences qu'exige le métier d'enseignant. Par exemple, au-delà de l'appropriation de l'importance et du rôle d'une fiche pédagogique, ils n'ont plus de complexes à la concevoir. Même si des efforts restent à faire, c'est déjà encourageant de savoir que les solutions de facilité comme celles du recours aux cahiers d'activités ou l'utilisation d'anciens cahiers de cours d'élèves encadrés par d'autres enseignants sont en régression.

De même, on note une maîtrise progressive des règles et principes d'évaluation. Les reproches qui leur sont faits à ce niveau, s'agissant des épreuves d'évaluation, ne portent presque plus sur le format.

Ces avancées sensibles de renforcement des capacités des membres des GEP ont été possibles parce qu'ils ont compris qu'évoluer en vase clos n'offre que de faibles marges de progrès. Ils sont convaincus que, par sa nature, le métier d'enseignant condamne au partage de pratiques didactiques et pédagogiques déjà éprouvées par eux-mêmes, ce qui les renforce dans leurs convictions et donne au GEP tout son sens.

Au-delà de tout, c'est l'efficacité dans l'encadrement des élèves qui est visée. On ne peut y parvenir que si l'on a les aptitudes et compétences qui permettent entre autres de susciter chez ces élèves le désir d'apprendre.

Les GEP, à notre humble avis, constituent un cadre qui offre aux enseignants les atouts qui permettront l'amélioration des résultats de notre système éducatif. » (Témoignage de Christian G. E. SAÏZONOU, IES/Spécialité PCT, IPD Borgou)

Signalons que la logistique et le financement des activités ont été assurés par le LARES. Dans ce dispositif, les CP et inspecteurs ont assuré la coordination et le suivi du fonctionnement des différents Groupes d'Entraide Professionnels (GEP)/Communautés d'apprentissage professionnelles (CAP).

Ainsi, la fin du projet EQuDeC a de fait imposé le sevrage à ce dispositif qui n'a duré qu'une année scolaire. Le MESTFP, par le biais de la DIPIQ et de la DDESTFP-Borgou, devra prendre le relais, à travers la mise en œuvre du REAP. Les difficultés et les défis sont liés à l'effectif limité du corps de contrôle dans ce département et les grandes distances à parcourir. Des mesures devront être prises pour pallier ces difficultés et assurer un accompagnement de proximité basé sur les vrais besoins des acteurs à la base, par le biais de ces dispositifs de CAP.

### 3.1.2. Initiation à la création d'équipes d'entraide pédagogique dans les Communes de Houéyogbé et Bopa dans le département du Mono

Lors de notre première descente sur le terrain comme jeunes inspecteurs de mathématiques en 2010, dans le cadre de la formation des enseignants de cette discipline à l'appropriation des programmes d'études et guides pédagogiques élaborés selon l'APC, nous avons eu en charge l'atelier de mathématiques qui a regroupé 75 enseignants des 24 collèges des communes de Houéyogbé et Bopa. Les activités de suivi d'enseignants en situation de classe ont révélé des difficultés dans la conception des outils de gestion de classe. Les participants à la formation ont exprimé des besoins en renforcement de capacités en la matière. À travers les échanges, ils ont souhaité la mise en place d'un dispositif d'entraide et de travail collaboratif. D'où la nécessité suscitée et partagée par la plupart des enseignants de se retrouver les mercredis après-midi et les week-ends, au sein de communautés d'apprentissage professionnelles, afin de mettre ensemble leurs expériences pour concevoir des outils pédagogiques et didactiques. Ceci a pour objectif de renforcer leurs compétences en gestion de classe. Lors de ce séjour, nous leur avons proposé quelques ordonnances pédagogiques et suggéré qu'ils se retrouvent par moments afin de mutualiser leurs expériences et de concevoir des outils pédagogiques et didactiques à

mettre en œuvre dans leurs classes. Des Communautés d'apprentissage professionnelles ont été ainsi constituées entre les enseignants de mathématiques des arrondissements des dites Communes. Une CAP par arrondissement, dans les six arrondissements de la Commune de Houéyogbé (Dahé, Doutou, Honhoué, Houéyogbé, Sè et Zoungbonou) et les sept arrondissements de la Commune de Bopa (Agbodji, Badazouin, Gbakpodji, Bopa centre, Lobogo, Possotomé et Yègodoé). Soit au total 13 CAP dans les deux Communes. Ils sont environ 75 enseignants (5 femmes et 70 hommes) à avoir bénéficié de cet accompagnement. Les enseignants se réunissaient au sein des CAP les mercredis après-midi et les samedis matin pour des séances de travail qui durent entre deux heures et trois heures. Ces séances ont lieu entre pairs. À chaque rencontre, le point est fait sur les avancées et les difficultés rencontrées avant le passage à la conception de nouveaux outils suivant le planning d'exécution du programme d'études de la classe retenue et les activités en cours, selon le planning de l'année scolaire. Ils ont bénéficié du suivi et des conseils des encadrateurs lors des visites de classes.

Cette initiative a duré trois années scolaires, en moyenne six heures par semaine et pendant 26 semaines par année scolaire (soit au total 156 heures par an et 468 heures pour les trois années scolaires), avant qu'interviennent les affectations. Il a été remarqué l'autonomisation des enseignants dans leurs classes et l'assurance/qualité de leur prestation. Des progrès ont été notables en gestion de classe (plus de copie conforme de cahiers d'activités; les fiches pédagogiques conçues sont structurées; l'enseignant les met en œuvre aisément et avec assurance; les enseignants sont plus réguliers aux cours; les apprentissages sont mieux organisés; devenus AE, certains ont pris part à la formation des AE sur l'appropriation des programmes d'études relus et ont participé correctement aux activités et aux échanges).

Il y a nécessité de relancer ces expériences et de les suivre. L'encadrement de proximité devra y veiller. À ce jour, ce département qui recouvre six communes ne compte que 3 CP et un inspecteur en mathématiques (l'IPD). Il faudrait que l'effectif des membres du corps de contrôle soit renforcé pour assurer un encadrement et un suivi appropriés aux enseignants au sein des CAP. Les autorités devront y veiller dans la mise en œuvre du nouveau dispositif, le REAP.

### 3.2. Les modalités de formation professionnelle continue (FPC) de proximité et l'appui du corps d'encadrement

Actuellement, les animations pédagogiques hebdomadaires constituent le dispositif principal de développement du travail collaboratif entre enseignants sous l'encadrement d'un enseignant identifié, appelé Animateur d'établissement, et dont les capacités sont périodiquement renforcées par le corps d'encadrement et de contrôle pour lui permettre de répondre efficacement aux attentes de ses collègues. Il bénéficie, par moments, de l'appui technique des CP et des inspecteurs. En cas de visite ou d'inspection dans son établissement, il est sollicité pour l'identification des enseignants à besoins spécifiques, comme lui-même peut être identifié et pour cause. Il appuie la direction de son établissement dans le contrôle et l'évaluation internes des acquis des enseignants. Il assure sa responsabilité d'animation du conseil d'enseignement et d'élaboration des situations d'évaluation en collaboration avec ses collègues qu'il sollicite suivant des plannings pré-établis avec distribution des tâches. Les résultats des travaux menés au sein du conseil d'enseignement sont consignés dans un cahier portant la liste des participants de chaque séance. Ce cahier est soumis chaque semaine à l'appréciation du Censeur qui en rend compte au chef d'établissement. Ce dispositif constitue des CAP qui ont des séances hebdomadaires d'une durée de 2 heures au sein de chacun des 931 CEG du Bénin qui accueillent des enseignants des établissements

privés. Pour renforcer ledit dispositif, des animations pédagogiques de zones sont organisées périodiquement (CAP élargies), sur des thématiques dégagées à l'issue des visites de classes et des inspections, sous l'encadrement des CP et des inspecteurs, sur la base de modules bien élaborés. De façon ponctuelle, à l'issue d'une évaluation d'enseignement, l'inspecteur peut administrer à un groupe d'enseignants une ordonnance pédagogique et/ou organiser une conférence pédagogique pour pallier les insuffisances relevées. À cette occasion, un enseignant ou un groupe d'enseignants peut se trouver confié à l'accompagnement de l'AE ou du CP de la zone, avec retours périodiques à l'inspecteur. C'est ce dispositif qui a été évalué pour être renforcé et suivi dans le cadre du Réseau d'encadrement et d'animation pédagogique (REAP).

### 3.3. Les rapports entre enseignants et entre enseignants et personnel d'appui

La désignation des AE n'est pas toujours bien suivie par les responsables administratifs et pédagogiques des établissements. Des enseignants capables d'assumer cette fonction ne sont pas souvent disponibles ou ne sont parfois pas identifiés par leurs collègues ni par les gestionnaires de nos établissements. À telle enseigne que la fonction d'AE est souvent confiée à des enseignants qui n'en ont pas les aptitudes. Cela entache le travail collaboratif dans certains établissements et parfois engendre des conflits et de la méfiance. Ceci, au mépris des textes. Car à l'issue de l'élection de l'AE, l'arrêté a prévu que le Chef d'établissement, dans la prise de la note de service devant en rendre compte, peut désigner un autre enseignant en lieu et place de celui qui a été élu par ses pairs, si cela s'avère nécessaire pour la bonne marche des activités pédagogiques. Nous avons enregistré de tels cas lors de nos tournées d'inspection que nous avons essayé de corriger avec l'appui des autorités départementales. Entre autres, le cas constaté au CEG Atchoukpa dans le département de l'Ouémé est celui

d'un enseignant professeur certifié qui, après sa licence en Physique et Chimie, s'est arrangé pour faire son CAPES en mathématiques. Il a réussi à s'imposer, de par son ancienneté, pour être désigné AE de cet établissement en mathématiques. Ce mercredi matin, l'équipe d'inspecteurs qui accompagne les élèves-inspecteurs dans le cadre de leur stage d'initiation l'a pris en classe de terminale D1 où il n'arrivait pas à bien conduire sa séance d'exercices. À l'entretien, au moment d'identifier l'AE afin de le lui confier, la surprise a été grande. La séance d'AP de ce jour a permis à l'équipe de découvrir la mauvaise santé pédagogique de cette discipline dans cet établissement. Le chef d'établissement s'est senti incapable d'agir. C'est alors que l'équipe d'inspection a rapporté les faits à l'IPD pour des actions à mener. Le directeur départemental a été informé et a aidé à affecter cet enseignant indélicat dans un autre établissement, uniquement à premier cycle, afin de confier l'animation de l'atelier à un enseignant plus indiqué et qui y enseignait. Des cas du genre ont été enregistrés dans le département des Collines et des remédiations ont été apportées aux enseignants concernés. Leur suivi a été confié au CP de la zone qui nous en a régulièrement rendu compte. Cet appui a profité à la plupart d'entre eux qui ont brillamment réussi aux dernières évaluations de leurs compétences. Le travail collaboratif au sein des CAP, s'il est bien perçu par les acteurs et mieux organisé, porte toujours ses fruits et contribue énormément à la formation continue des enseignants.

### 3.4. Les retombées du travail collaboratif et de la FPC de proximité sur le processus enseignement-apprentissage

Au sein des conseils d'enseignement, les enseignants sont de nos jours plus réguliers et assidus à l'animation. Ceux à qui des tâches ont été confiées l'assument plus aisément. Des enseignants sont de plus en plus à l'aise à exposer leurs difficultés afin de recueillir des expériences et conseils auprès de leurs collègues. Ils

prennent davantage conscience de la fonction et des missions de l'animateur d'établissement (AE). Ceux qui sont identifiés pour cette fonction mettent tout en œuvre pour être à la hauteur des missions. Ils bénéficient continuellement de l'appui des conseillers pédagogiques et des inspecteurs, et parfois eux-mêmes sollicitent des accompagnements spécifiques, ce qui leur permet d'enrichir les échanges au sein de conseils d'enseignement et de forums de développement professionnel créés entre eux. L'activité pédagogique est continuellement évaluée à l'interne au sein de chaque établissement. Les enseignants acceptent de plus en plus la visite de classe initiée par l'AE. L'évaluation externe, organisée par le corps de contrôle, vient renforcer ce dynamisme et donner de nouvelles orientations. Le suivi doit être renforcé au niveau de cette catégorie d'enseignants afin de faire bénéficier les avancées à un plus grand nombre.

Aujourd'hui, beaucoup d'enseignants posent librement leurs difficultés d'ordre pédagogique ou didactique à travers des forums créés en leur sein pour y obtenir des essais de solution. Les débats sont souvent suivis par des membres du corps de contrôle qui les orientent et y apportent des précisions indiquées.

Des enseignants, individuellement ou en petits groupes, conçoivent des outils de gestion de classe (fiches pédagogiques, fiches d'exercices, situation d'évaluation...) qu'ils soumettent à l'appréciation de leurs pairs ou de leurs supérieurs hiérarchiques. Ils initient eux-mêmes l'analyse des situations d'évaluation pour les enrichir et renforcer leurs auteurs.

Beaucoup se préoccupent aujourd'hui de concevoir leur fiche pédagogique pour l'exécution d'une séquence de classe, même si la qualité n'y est pas encore pour tout le monde. Ces collectifs créés sur le tas leur permettent de réfléchir ensemble sur des pratiques à partager ou des travaux qui peuvent être reproduits dans d'autres classes. Ainsi, ils conçoivent des situations d'ensei-

gnement/apprentissage ou d'évaluation appréciées par les AE. Les tests initiés par l'association des professeurs de mathématiques du Bénin (APMB) et les forums d'échanges créés par cette association contribuent au renforcement des capacités des enseignants sur la thématique de l'évaluation. Contrairement à la situation d'il y a quelques années, des enseignants identifiés par les directions des examens et concours répondent de plus en plus favorablement à la demande d'épreuves, même si ces épreuves ne sont pas toujours de bonne qualité et les banques ne sont pas bien pourvues.

Le Bénin a initié depuis 2019 des évaluations diagnostiques à l'endroit des enseignants et des tests pour l'élaboration d'une base de données sur les aspirants au métier d'enseignement (AME). Cela a engendré des résistances. Nous avons été approchés par un enseignant, syndicaliste et AE d'un établissement du département des Collines qui voulait boycotter l'évaluation et demandait des conseils sur sa préparation dans le cas où il devrait y participer. En guise de conseil, nous l'avons instruit de passer en revue les travaux développés au sein de leur communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Il a mis en œuvre ces conseils et après succès au test, sa joie était débordante, au point qu'il en a parlé à d'autres qui lui ont emboîté le pas. Les enseignants ont de ce fait compris l'apport des expériences vécues au sein des CAP.

À l'issue de leur initiation à l'élaboration d'outils pédagogiques et didactiques innovants, des enseignants de la zone pédagogique de Parakou se sont appliqués à la conception d'activités pour faire admettre ou faire démontrer des propriétés données. Les dernières observations de cours dans cette zone ont révélé des compétences à la démonstration des propriétés et à la mobilisation des acquis pour la résolution de problèmes au sein de leurs apprenants. Il faudra tout mettre en œuvre, à travers les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), pour accrocher le gros lot (surtout les

deux tiers) des enseignants sans aucune qualification professionnelle à des pratiques pédagogiques rassurantes et performantes. C'est un défi fondamental à relever pour assurer une éducation de qualité à tous les apprenants.

### Conclusion de la section

Face aux besoins et à des résultats enregistrés par endroits, des efforts doivent être fournis pour renforcer et soutenir l'initiative de travail collaboratif des enseignants au sein des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). C'est une stratégie qui a fait ses preuves et si elle est bien encadrée et suivie va combler les lacunes des formations initiale et continue et contribuer efficacement à la professionnalisation des enseignants.

## Section IV : Défis et perspectives du système éducatif et des CAP en particulier

### 4.1. Les défis

Le diagnostic réalisé dans le cadre du PSE post-2015 révèle que, au niveau national et particulièrement à l'éducation de base et à la post-éducation de base, le secteur est confronté, entre autres, aux difficultés suivantes:

- la déperdition scolaire : le taux brut d'accès au premier cycle du secondaire étant de 66 %, le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire de 45 % et celui du second cycle du secondaire de 28 % ;
- l'insuffisance des niveaux d'acquisition des apprenants confirmée par les résultats aux examens nationaux ;
- l'absence, des années durant, de documents de cadrage formel de référence de suivi régulier et continu de l'enseignant ;

- l'absence de synergie entre les acteurs impliqués dans la chaîne d'encadrement pédagogique ;
- l'absence de reddition de comptes ;
- le manque de formation des acteurs impliqués dans la chaîne de redevabilité ; et
- la non-définition des ratios enseignants/Inspecteur, enseignants/Conseiller Pédagogique.

De tout ce qui précède, il ressort que le système d'éducation de base béninois doit encore faire face à d'importants défis. Au nombre de ces défis figurent :

- la satisfaction d'une demande de scolarisation en forte progression ;
- des efforts pour le maintien et l'amélioration des résultats scolaires ;
- l'amélioration de la qualité du processus d'enseignement /apprentissage/évaluation/remédiations ;
- la mise sur pied et le suivi des activités des CAP pour le renforcement des capacités des enseignants (à travers la mise en œuvre du REAP) ;
- la mise à disposition du corps de contrôle des moyens pour un encadrement de proximité des enseignants et du personnel de gestion des établissements ;
- la mise en œuvre de mesures supplémentaires d'équité pour certaines zones et catégories sociales comme, par exemple, la mise à disposition des départements et de façon équitable, d'enseignants de qualification professionnelle requise et à bonne date ; la formation des membres du corps de contrôle et leur répartition équitable au niveau national).

Pour y parvenir, l'État central devra :

- **renforcer** la formation initiale des enseignants suivant les besoins réels exprimés par discipline/spécialité;
- **recruter** des enseignants qualifiés et les répartir équitablement dans les départements;
- **encourager** la mise sur pied des communautés d'apprentissage professionnelles dans chaque arrondissement et les suivre;
- **sensibiliser** les enseignants sur la place du dispositif d'animation pédagogique et la fonction d'animateur d'établissement;
- **veiller** à ce que les animateurs d'établissement soient identifiés parmi les enseignants qualifiés et qui offrent leur disponibilité.

La DIPIQ (au MESTFP) et la DIIP (au MEMP) devront veiller, à travers leurs démembrements,

- au dépouillement convenable des fiches de visites de classes effectuées par les CP ;
- à l'identification des thèmes d'AP hebdomadaire et de zones conformément aux besoins exprimés par les enseignants ;
- à la variation desdits thèmes d'une zone à l'autre et d'une discipline/spécialité à une autre, en réponse effective aux attentes des enseignants ;
- à la mise à disposition des AE et des encadreurs pédagogiques d'un planning pour l'organisation du dispositif au cours de l'année scolaire ; et
- au suivi effectif, avec reddition de comptes, des activités du dispositif dans chaque établissement.

Le nouveau dispositif dénommé Réseau d'Encadrement et d'Animation Pédagogiques (REAP) devra prendre en compte les expériences de CAP vécues et faire face aux défis qui s'imposent à lui. De façon complémentaire, le programme APPRENDRE offre des perspectives d'amélioration significative du dispositif de développement professionnel continu des enseignants du Bénin.

### ✓ Le REAP

Il s'agit d'un dispositif de veille qualitative qui assure la formation continue des acteurs de la chaîne d'accompagnement pédagogique, du niveau national au niveau local en passant par le niveau départemental. Les missions du REAP sont axées sur :

- **l'appropriation** et l'actualisation des connaissances académiques ;
- **l'appropriation** de nouvelles méthodes pédagogiques ;
- **l'actualisation** des tâches pédagogiques ;
- **l'utilisation** de nouveaux supports pédagogiques ;
- **l'application** de techniques performantes de gestion de la classe ;
- **l'ajustement** des connaissances par rapport aux programmes d'études actualisés ;
- **l'expérimentation** et la diffusion d'innovations pédagogiques ;
- **le partage** de pratiques pédagogiques innovantes ;
- **les remédiations** ; et
- **le développement** des comportements déontologiques et d'accompagnement sur la vie scolaire.

Les défis auxquels doit faire face le Réseau d'Encadrement et d'An-

imation Pédagogiques sont donc énormes et variés au vu des attentes du PSE avec une attention particulière à :

- la mise à niveau permanente des acteurs ;
- l'articulation entre le réseau d'animation pédagogique du primaire et celui du secondaire rendue nécessaire par l'extension de l'éducation de base de 4 ans à 16 ans, voire 19 ans ;
- la quête de l'efficacité du système de développement des acquis chez les élèves ;
- l'intégration de la formation continue dans les missions mêmes des acteurs du système éducatif à tous les niveaux ;
- l'autonomisation des établissements et leur pilotage dans le cadre de la déconcentration qui implique une responsabilisation des acteurs et une nouvelle gouvernance ; et
- la clarification de la mission des acteurs à tous les niveaux.

Pour y parvenir, entre autres outils élaborés par la DIPIQ, la fiche de suivi individualisé des enseignants est un outil important qui doit être bien renseigné par chacun des membres du corps d'encadrement afin d'assurer un suivi de qualité.

Dans nos établissements, la Vie scolaire était réduite aux activités pédagogiques menées. Les questions relatives à la santé scolaire, à l'orientation scolaire, à la gouvernance, à l'éducation à la citoyenneté, à l'environnement, à la paix, etc. sont partiellement assurées par les organisations de la société civile sans aucun cadre normatif national, préjudiciable à l'atteinte des objectifs de formation. La Vie scolaire procède de manière à permettre aux apprenants aussi bien qu'à leurs encadreurs de travailler dans les meilleures conditions en vue de leur épanouissement individuel et collectif.

Le dispositif « Vie scolaire » est un démembrement du REAP qui vise l'amélioration de la qualité de l'éducation pour une meilleure réussite des apprentissages, voire des apprenants. Ces deux dispositifs, bien conduits vont contribuer de façon spécifique à :

- **améliorer** les conditions de vie et de travail des apprenants ;
- **accompagner** chaque apprenant à sa réussite scolaire ;
- **lutter** contre l'absentéisme et les abandons scolaires ; et
- **développer** la vie citoyenne dans l'établissement.

Ainsi, ils vont aider au renforcement des communautés d'apprentissage et d'entraide pédagogique. L'école deviendra alors « l'ami de l'apprenant » pour former des nouveaux types de citoyens de type nouveau utiles au développement de leur communauté.

#### ✓ Le programme APPRENDRE

Le Bénin est l'un des premiers pays à bénéficier de ce programme financé par l'Agence française de développement et mis en œuvre par l'Agence universitaire de la francophonie. Le premier de la série d'ateliers prévus dans le plan de travail élaboré conjointement avec les deux ministères en charge des enseignements maternel, primaire, secondaire, technique et de la formation professionnelle a porté sur la thématique « Renforcement des capacités didactiques en mathématiques en vue de l'élaboration de séquences d'enseignement-apprentissage innovantes » et avait pour objectifs de :

- former un noyau de formateurs répercutant la formation auprès des enseignants ;
- faire produire des séquences d'apprentissage en mathématiques, des plans de leçons détaillés (fiches pédagogiques) avec des progres-

sions et des activités au profit des élèves du collège en général et ceux de la classe de 6e en particulier.

Ce premier atelier, qui s'est tenu du 13 au 17 janvier 2020 à Bohicon, a consisté à former des inspecteurs et conseillers pédagogiques de mathématiques sur l'élaboration de fiches pédagogiques innovantes à la lumière des théories didactiques. Sous la direction de deux experts-formateurs, cet atelier a réuni cinquante-sept (57) participants, dont quatorze (14) inspecteurs en activité, trente-neuf (39) conseillers pédagogiques, deux (2) inspecteurs-personnes-ressources et deux (2) représentants des écoles normales supérieures. Nous suggérons :

- **d'impliquer** les acteurs concernés dans le déroulement harmonieux des trois phases de mise en œuvre de ce plan de travail, à la suite de la 1re phase de janvier 2020 ;
- **d'accompagner** le suivi des 4 axes stratégiques du plan à travers le bon déroulement des 7 activités programmées et des 12 ateliers.

Ce programme a l'avantage de reprendre et d'améliorer des expériences vécues par le passé dans la conception d'outils pédagogiques et qui n'ont pas pu être étendues au niveau national. Par le biais de ce programme, du REAP et des CAP, les enseignants seront outillés à l'analyse des programmes d'études (à travers les concepts), à l'élaboration desdits outils et la mise en œuvre correcte des indications pédagogiques. Le corps de contrôle veillera, à travers ses activités de routine, au suivi des activités des CAP pour la mutualisation et la généralisation des bonnes pratiques pédagogiques, ce qui permettra d'intéresser les apprenants aux disciplines « outils » pour l'amélioration de leurs résultats.

## 4.2. Des recommandations

À la lumière de ce qui précède, nous faisons les recommandations suivantes :

- Créer un dispositif transversal de données relatives à l'éducation à renseigner au fur et à mesure par les directeurs techniques des ministères en charge de l'éducation et qui doit être accessible à tous les acteurs de l'éducation. Si possible, renforcer le site [www.educmaster.com](http://www.educmaster.com) du MESTFP pour en faire ledit dispositif pour lequel les données doivent être mises régulièrement à la disposition de son administrateur pour l'actualisation du site.
- Définir et mettre en œuvre un plan de formation au profit des enseignants en situation de classe.

Pendant l'année scolaire, les apprentissages en situation de classe couvrent vingt-six (26) semaines. Les conseils d'enseignement se tiennent pendant deux (2) heures chaque semaine. Chaque enseignant béninois bénéficie donc de cinquante-deux (52) heures, soit six jours et demi de formation continue par an. Le point focal de cette formation dans chaque établissement est l'Animateur d'Établissement (AE).

- Appuyer les dispositions au sein du REAP afin d'assurer une formation continue de qualité aux enseignants (cela suppose de suivre le choix des AE, de renforcer leurs capacités et de contrôler la mise en œuvre de leur cahier de charges).
- Veiller à ce que chaque acteur joue efficacement le rôle qui est le sien et que les acteurs à la base (les apprenants) tirent véritablement profit dans la mise en œuvre des deux dispositifs REAP et « Vie scolaire ».
- Prendre appui et renforcer les communautés d'apprentissage professionnelles pour dévelop-



per de véritables synergies d'actions au sein des communautés enseignantes.

- Revoir le processus d'orientation scolaire, à la lumière de ces deux dispositifs, afin de développer une émulation pour les mathématiques et les sciences en général pour ainsi renforcer l'effectif des apprenants formés en sciences.

En dehors de ces mesures, il faudra :

- poursuivre les efforts entrepris pour le soutien à la formation en sciences ; et
- faire le point des initiatives prises par le passé et les capitaliser pour le bonheur de l'enseignement/apprentissage des mathématiques.



# Conclusion générale

La professionnalisation de la fonction enseignante représente, pour la politique nationale enseignante, un axe fédérateur qui se développera de façon progressive, grâce à un cadre normatif cohérent et en fonction d'un contexte propice aux interactions individu/groupe professionnel (socialisation) dans une dynamique de production et de co-construction de savoirs (savoirs savants, savoirs pratiques). Toute profession évolue en fonction des normes, des situations de travail, du contexte et s'organise autour d'un capital humain disponible, motivé au service de la société. Il ne peut y avoir de service rendu à la société s'il n'existe aucun mécanisme de gestion de la profession et aucun dispositif de contrôle des professionnels. La professionnalisation de la fonction enseignante se présente ainsi comme l'axe principal qui joue un rôle fédérateur vis-à-vis des autres axes stratégiques. Il sera donc question d'agir, entre autres, sur cinq leviers importants :

- ✓ la déconcentration des décisions en matière de formation ;
- ✓ la régulation de la fréquence de la formation ;
- ✓ le suivi de la formation des enseignants ;
- ✓ la dématérialisation de la formation ;
- ✓ la mise en place d'un mécanisme d'assurance-qualité.

La centralisation des décisions en matière de formation n'est pas toujours de nature à favoriser la mise en œuvre d'une véritable politique de formation des enseignants. Cette pratique focalise l'attention sur des

besoins d'ordre général et dispense les enseignants d'un accompagnement individualisé. Il convient d'agir sur le mode de formation en développant des stratégies de formation davantage axées sur les besoins réels en formation identifiés par des structures spécialisées ou exprimés par les enseignants eux-mêmes. Pour agir sur le mode de formation, les aspects suivants sont à revisiter :

- le renforcement des directions départementales de l'éducation en ressources humaines qualifiées (ingénieurs de la formation, inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants qualifiés) permettra d'asseoir des pools efficaces d'intervention. En œuvrant pour la mise en place des pools départementaux (ou régionaux) de l'éducation, la politique nationale enseignante vise à rendre effective la déconcentration de la formation et à mettre en place des structures spécialisées d'identification et d'analyse des besoins.
- la démarche de construction des modules de formation se base sur les principes d'ingénierie de la formation qui fondent l'action sur les besoins des enseignants.

Les dispositions pour éviter les erreurs du passé sont :

- La régulation de la fréquence de la formation continue ;
- Le suivi de la formation des enseignants ;
- La dématérialisation de la formation ;

- La mise en place d'un mécanisme d'assurance-qualité.

Perçue sous cet angle, la professionnalisation de la fonction enseignante pourra développer les dimensions portant sur :

- les normes d'exercice de la fonction enseignante ;
- la formation initiale et continue de l'enseignant ;
- l'autonomisation de l'enseignant.

Tout ceci dans le but de soutenir et généraliser les communautés d'apprentissage, donner une formation de qualité aux apprenants et améliorer les résultats scolaires.

<sup>1</sup> Ici, les directions départementales de l'éducation désignent le regroupement des directions des enseignements primaire et secondaire.



### **Assemblée nationale/République du Bénin (17 octobre 2003) :**

Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Éducation nationale en République du Bénin rectifiée par la loi n°2005-33 du 6 octobre 2005, 12p.

### **DEC/MEMP (2017).**

Analyse sectorielle de l'éducation.

### **DEC/MEMP (2017).**

Évaluation des compétences des enseignants.

### **DIP/MESFTPRIJ (octobre 2011).**

Quel avenir pour l'APC? 14p.

### **DPP/MEMP (octobre 2015).**

Rapport d'évaluation de la maîtrise des contenus notionnels par les enseignants, « Ce que je sais de ce que j'enseigne ».

**INFRE/MEMP (janvier 2019).** Plan de formation continue des enseignants de la maternelle et du primaire, 48p.

### **JICA, DIP, DESG, (décembre 2009).**

Harmonisation de l'enseignement des mathématiques, des SPCT et des SVT à l'enseignement secondaire général par la pratique des « cours modèles ». Expérimentation dans le Couffo. Mathématiques, pp. 5-11.

### **Laboratoire d'Analyse Régionale et d'Expertise Sociale (LARES)**

Équité et qualité dans l'éducation pour le développement des compétences (EQuDeC), Direction Départementale de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes/Borgou-Alibori (DDESFTPRIJ – B-A) (2016). Formation des enseignants de mathématiques pour la mise en œuvre des stratégies d'entraides professionnelle et scolaire, module 1 « Élaboration de fiches pédagogiques ».

### **LARES, EQuDeC, DDESFTPRIJ – B-A (2016).**

Formation des enseignants de mathématiques pour la mise en œuvre des stratégies d'entraides professionnelle et scolaire, module 2 « Évaluation des apprentissages ».

### **LARES, EQuDeC, DDESFTPRIJ – B-A, (2016).**

Formation des enseignants de mathématiques pour la mise en œuvre des stratégies d'entraides professionnelle et scolaire, module 3 « Renforcement des capacités académiques ».

### **Ministères de l'Éducation (2020).**

Politique nationale enseignante (PNE), version préfinale, 142p.

### **OIT/UNESCO (1966, 5 octobre).**

Recommandation concernant la condition du personnel enseignant.

### **Perrenoud, P. (1993).**

Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76. <https://doi.org/10.7202/031600ar>

### **Services de la Gestion du Système d'Information – Secteur Éducation (Septembre 2020).**

Revue du secteur de l'éducation. Analyse des indicateurs du secteur. Présentation PowerPoint, p. 36.

### **Secrétariat technique permanent du plan sectoriel de l'éducation (2018).**

Les pratiques enseignantes en milieu scolaire et universitaire au Bénin : Regards critiques et nouvelles approches, 158p.

### **Secrétariat Technique Permanent du Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation, (juillet 2018).**

Note d'analyse sectorielle de l'Éducation, Plan Sectoriel de l'Education Post 2015, 148p.

### **OIF, AUF, MEMP (2009).**

LIVRET DE L'ENSEIGNANT Guide pratique pour la formation IFADEM, Septembre 2009-mai 2010, 6p.

### **OIF, AUF, MEMP (2010).**

Fab-module-benin-V-corrige-2010, 66p.  
Site : [www.educmaster.com](http://www.educmaster.com)

2017-2018	408432 298498 706930
2018-2019	384567 285712 670279

# Annexes



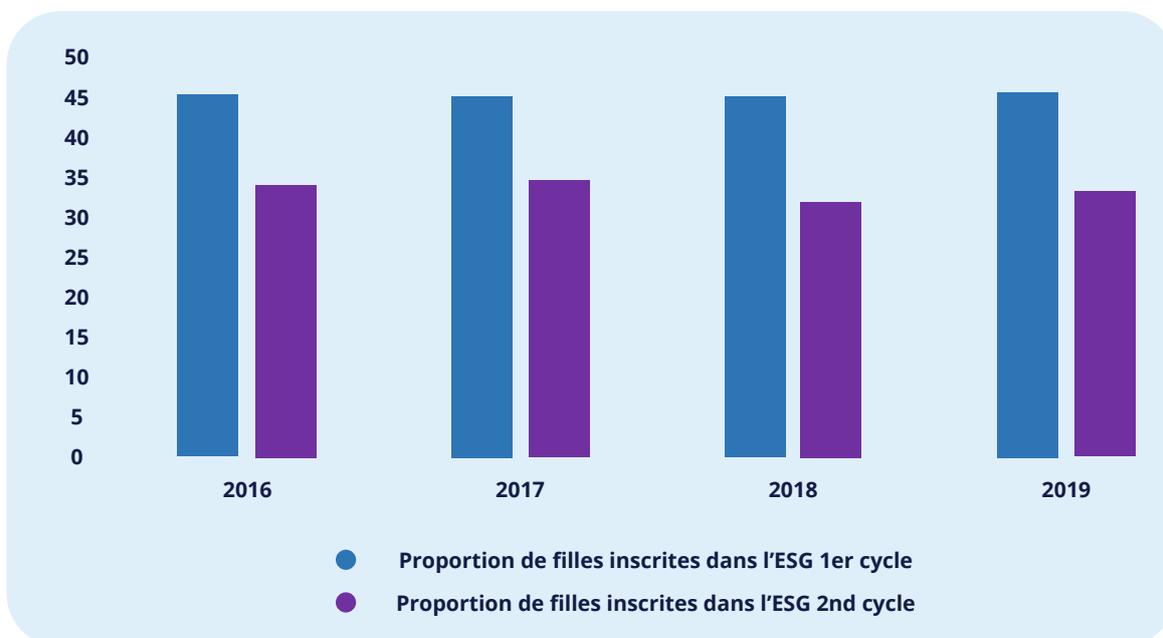
## Graphiques

Graphique N°1 : Taux Brut de scolarisation au secondaire



Source : Les Services de la Gestion du Système d'Information – Secteur Éducation

Graphique N°2 : Évolution du pourcentage des élèves filles au 1<sup>er</sup> et au 2<sup>nd</sup> cycle de l'ESG



Source : Les Services de la Gestion du Système d'Information – Secteur Éducation

**Tableau n°1 : Populations scolarisables et Taux Brut de Scolarisation de 2015 à 2020 et projections jusqu'en 2030**

	2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	Valeur cible	Valeur atteinte										
<b>Taux Brut de Scolarisation</b>	116,17%	124,82%	115,41%	115,40%	116,18%	113,27%	116,94%	110,76%	117,71%	108,32%	118,47%	107,84%
<b>Effectifs Élèves du primaire</b>	2 238 185	2 238 185	2 267 974	2 267 835	2 314 712	2 246 949	2 347 996	2 223 966	2 369 801	2 180 896	2 397 955	2 182 724
<b>Effectifs Élèves du primaire privé</b>	494 754	494 754	515 666	515 666	530 035	521 853	541 452	563 719	550 311	601 834	560 725	556 437
<b>Effectifs Élèves du primaire public</b>	1 743 431	1 743 431	1 752 308	1 752 169	1 784 678	1 725 096	1 806 545	1 660 247	1 819 491	1 579 062	1 837 230	1 626 287
<b>Projection</b>												
	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030		
<b>Taux Brut de Scolarisation</b>	119,24%	121,29%	121,26%	121,23%	121,20%	121,17%	121,14%	121,11%	121,08%	121,05%		
<b>Effectifs Elèves du primaire</b>	2 424 934	2 479 187	2 494 485	2 516 297	2 553 314	2 595 862	2 644 055	2 695 360	2 772 469	2 817 428		
<b>Effectifs Elèves du primaire privé</b>	570 954	587 735	595 394	604 668	617 691	632 180	648 191	665 126	688 635	704 357		
<b>Effectifs Elèves du primaire public</b>	1 853 980	1 891 452	1 899 091	1 911 629	1 935 623	1 963 682	1 995 864	2 030 234	2 083 833	2 113 071		

Source : DPP/MEMP

**Tableau n°2 : Évolution des effectifs de l'ESG de 2014 à 2020**

Statut	Année	M	F	T
<b>Public</b>	2014-2015	343454	265286	608740
	2015-2016	477651	340387	818038
	2016-2017	422096	301840	723936
	2017-2018	408432	298498	706930
	2018-2019	384567	285712	670279
	2019-2020	392351	303102	695453

Source : Extrait du tableau de la DPP/MESTFP

**Tableau n° 3: Taux de réussite au CEP, Taux de redoublement et Taux d'abandon (2015-2020)**

	2015			2016			2017		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
<b>Taux de réussite au CEP</b>	87,18%	86,92%	87,06%	56,50%	54,15%	55,39%	68,07%	66,03%	67,10%
<b>Taux de redoublement</b>	11,43%	10,86%	11,16%	11,04%	10,40%	10,73%	15,28%	14,53%	14,92%
<b>Taux d'abandon</b>	12,96%	13,50%	13,22%	14,28%	14,57%	14,42%	12,83%	13,75%	13,27%
	2018			2019			2020		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
<b>Taux de réussite au CEP</b>	65,93%	60,82%	63,40%	82,56%	81,20%	81,91%	ND	ND	ND
<b>Taux de redoublement</b>	11,16%	10,46%	10,82%	16,31%	15,35%	15,85%	15,42%	14,80%	15,12%
<b>Taux d'abandon</b>	12,60%	13,59%	13,07%	18,40%	19,32%	18,84%	12,44%	13,19%	12,79%

Source : DPP/MEMP

**Tableau n°4 : Répartition des redoublants selon le genre, par année d'études en 20xx-20xx (public et privé)**

Départements	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Totaux
<b>Ensemble Bénin</b>							
<b>Masculin</b>	19827	38286	39602	31495	27881	10567	167658
<b>Féminin</b>	16617	32240	34024	28506	24306	9468	145161
<b>Total</b>	36444	70526	73626	60001	52187	20035	312819

Source : DPP/MEMP

**Tableau n° 5 : Résultats au BEPC depuis 2015**

Département	Statut	Année	NB INSCR M	NB INSCR F	TOTAL INSCR	NB COMPO M	NB COMPO F	TOTAL COMPO	NB ADMIS M	NB ADMIS F	TOTAL ADMIS	TAUX SUCCÈS M	TAUX SUCCÈS F	TAUX SUCCÈS T
ATACORA	Public	2014-2015	5003	2424	7427	4802	2366	7168	2444	1038	3482	50,9%	43,9%	48,6%
		2015-2016	4803	2512	7315	4575	2406	6981	1475	680	2155	32,2%	28,3%	30,9%
		2016-2017	5376	2954	8330	5116	2844	7960	607	270	877	11,9%	9,5%	11,0%
		2017-2018	5653	3263	8916	5409	3077	8486	2606	1309	3915	48,2%	42,5%	46,1%
		2018-2019	4909	3017	7926	4323	2840	7163	834	488	1322	19,3%	17,2%	18,5%
	Privé	2014-2015	226	201	427	221	199	420	179	150	329	81,0%	75,4%	78,3%
		2015-2016	197	214	411	195	211	406	134	141	275	68,7%	66,8%	67,7%
		2016-2017	255	229	484	253	229	482	121	78	199	47,8%	34,1%	41,3%
		2017-2018	318	308	626	316	305	621	271	251	522	85,8%	82,3%	84,1%
		2018-2019	272	266	538	271	261	532	165	149	314	60,9%	57,1%	59,0%
<b>Total ATACORA</b>			<b>27012</b>	<b>15388</b>	<b>42400</b>	<b>25481</b>	<b>14738</b>	<b>40219</b>	<b>8836</b>	<b>4554</b>	<b>13390</b>	<b>34,7%</b>	<b>30,9%</b>	<b>33,3%</b>
DONGA	Public	2014-2015	3062	1415	4477	2914	1366	4280	1450	536	1986	49,8%	39,2%	46,4%
		2015-2016	2917	1602	4519	2815	1552	4367	983	445	1428	34,9%	28,7%	32,7%
		2016-2017	3410	1793	5203	3291	1737	5028	359	139	498	10,9%	8,0%	9,9%
		2017-2018	3360	1889	5249	3219	1825	5044	1141	510	1651	35,4%	27,9%	32,7%
		2018-2019	3212	1825	5037	2841	1658	4499	815	467	1282	28,7%	28,2%	28,5%
	Privé	2014-2015	285	173	458	271	166	437	163	91	254	60,1%	54,8%	58,1%
		2015-2016	245	151	396	239	142	381	99	54	153	41,4%	38,0%	40,2%
		2016-2017	221	153	374	207	146	353	45	41	86	21,7%	28,1%	24,4%
		2017-2018	194	157	351	189	153	342	100	74	174	52,9%	48,4%	50,9%
		2018-2019	237	201	438	227	192	419	89	61	150	39,2%	31,8%	35,8%
<b>Total DONGA</b>			<b>17143</b>	<b>9359</b>	<b>26502</b>	<b>16213</b>	<b>8937</b>	<b>25150</b>	<b>5244</b>	<b>2418</b>	<b>7662</b>	<b>32,3%</b>	<b>27,1%</b>	<b>30,5%</b>

Source : DPP/MESTFP

Département	Statut	Année	NB INSCR M	NB INSCR F	TOTAL INSCR	NB COMPO M	NB COMPO F	TOTAL COMPO	NB ADMIS M	NB ADMIS F	TOTAL ADMIS	TAUX SUCCÈS M	TAUX SUCCÈS F	TAUX SUCCÈS T
ATLANTIQUE	Public	2014-2015	8594	6275	14869	8520	6227	14747	4848	2993	7841	56,9%	48,1%	53,2%
		2015-2016	9006	6952	15958	8959	6901	15860	2554	1752	4306	28,5%	25,4%	27,2%
		2016-2017	10399	7954	18353	10243	7889	18132	1393	758	2151	13,6%	9,6%	11,9%
		2017-2018	11760	9563	21323	11624	9503	21127	5815	4120	9935	50,0%	43,4%	47,0%
		2018-2019	11696	9260	20956	11550	9156	20706	3099	2053	5152	26,8%	22,4%	24,9%
	Privé	2014-2015	3554	3250	6804	3459	3184	6643	2539	2264	4803	73,4%	71,1%	72,3%
		2015-2016	4465	4137	8602	4360	4066	8426	2312	2187	4499	53,0%	53,8%	53,4%
		2016-2017	5565	5150	10715	5453	5052	10505	2120	1807	3927	38,9%	35,8%	37,4%
		2017-2018	5751	5575	11326	5672	5514	11186	4410	4152	8562	77,8%	75,3%	76,5%
		2018-2019	5855	5626	11481	5715	5512	11227	3058	2927	5985	53,5%	53,1%	53,3%
<b>Total ATLANTIQUE</b>			<b>76645</b>	<b>63742</b>	<b>140387</b>	<b>75555</b>	<b>63004</b>	<b>138559</b>	<b>32148</b>	<b>25013</b>	<b>57161</b>	<b>42,5%</b>	<b>39,7%</b>	<b>41,3%</b>
LITTORAL	Public	2014-2015	3981	4247	8228	3949	4223	8172	2066	1800	3866	52,3%	42,6%	47,3%
		2015-2016	4315	4580	8895	4307	4566	8873	1434	1215	2649	33,3%	26,6%	29,9%
		2016-2017	4529	4820	9349	4516	4807	9323	741	552	1293	16,4%	11,5%	13,9%
		2017-2018	5166	5256	10422	5135	5226	10361	2712	2381	5093	52,8%	45,6%	49,2%
		2018-2019	4790	5069	9859	4772	5052	9824	1426	1397	2823	29,9%	27,7%	28,7%
	Privé	2014-2015	2110	2110	4220	1950	2087	4037	1511	1570	3081	77,5%	75,2%	76,3%
		2015-2016	2171	2310	4481	2141	2265	4406	1297	1449	2746	60,6%	64,0%	62,3%
		2016-2017	2558	2588	5146	2507	2547	5054	1193	1161	2354	47,6%	45,6%	46,6%
		2017-2018	3658	3807	7465	3598	3758	7356	2679	2773	5452	74,5%	73,8%	74,1%
		2018-2019	2766	2907	5673	2730	2875	5605	1714	1806	3520	62,8%	62,8%	62,8%
<b>Total LITTORAL</b>			<b>36044</b>	<b>37694</b>	<b>73738</b>	<b>35605</b>	<b>37406</b>	<b>73011</b>	<b>16773</b>	<b>16104</b>	<b>32877</b>	<b>47,1%</b>	<b>43,1%</b>	<b>45,0%</b>

Source : DPP/MESTFP

Département	Statut	Année	NB INSCR M	NB INSCR F	TOTAL INSCR	NB COMPO M	NB COMPO F	TOTAL COMPO	NB ADMIS M	NB ADMIS F	TOTAL ADMIS	TAUX SUCCÈS M	TAUX SUCCÈS F	TAUX SUCCÈS T
BORGOU	Public	2014-2015	6743	4286	11029	6580	4217	10797	2614	1280	3894	39,7%	30,4%	36,1%
		2015-2016	6906	4877	11783	6621	4790	11411	1891	1052	2943	28,6%	22,0%	25,8%
		2016-2017	7444	5331	12775	7301	5169	12470	1239	587	1826	17,0%	11,4%	14,6%
		2017-2018	7518	5410	12928	7309	5306	12615	3768	2269	6037	51,6%	42,8%	47,9%
		2018-2019	7528	5416	12944	7088	5121	12209	1373	937	2310	19,4%	18,3%	18,9%
	Privé	2014-2015	1050	913	1963	970	826	1796	448	317	765	46,2%	38,4%	42,6%
		2015-2016	659	640	1299	619	592	1211	286	253	539	46,2%	42,7%	44,5%
		2016-2017	1362	1114	2476	1295	1066	2361	383	270	653	29,6%	25,3%	27,7%
		2017-2018	1632	1473	3105	1561	1398	2959	890	813	1703	57,0%	58,2%	57,6%
		2018-2019	1198	1136	2334	1122	1084	2206	421	437	858	37,5%	40,3%	38,9%
<b>Total BORGOU</b>			<b>42040</b>	<b>30596</b>	<b>72636</b>	<b>40466</b>	<b>29569</b>	<b>70035</b>	<b>13313</b>	<b>8215</b>	<b>21528</b>	<b>32,9%</b>	<b>27,8%</b>	<b>30,7%</b>
ALIBORI	Public	2014-2015	2312	1426	3738	2265	1409	3674	912	414	1326	40,3%	29,4%	36,1%
		2015-2016	2616	1681	4297	2569	1654	4223	563	267	830	21,9%	16,1%	19,7%
		2016-2017	2810	1837	4647	2777	1807	4584	267	99	366	9,6%	5,5%	8,0%
		2017-2018	2695	1872	4567	2640	1835	4475	1054	545	1599	39,9%	29,7%	35,7%
		2018-2019	2969	2203	5172	2791	2114	4905	591	421	1012	21,2%	19,9%	20,6%
	Privé	2014-2015	334	254	588	317	243	560	134	118	252	42,3%	48,6%	45,0%
		2015-2016	150	126	276	137	121	258	57	55	112	41,6%	45,5%	43,4%
		2016-2017	239	248	487	230	244	474	67	46	113	29,1%	18,9%	23,8%
		2017-2018	524	442	966	493	420	913	262	183	445	53,1%	43,6%	48,7%
		2018-2019	441	348	789	412	341	753	118	124	242	28,6%	36,4%	32,1%
<b>Total ALIBORI</b>			<b>15090</b>	<b>10437</b>	<b>25527</b>	<b>14631</b>	<b>10188</b>	<b>24819</b>	<b>4025</b>	<b>2272</b>	<b>6297</b>	<b>27,5%</b>	<b>22,3%</b>	<b>25,4%</b>

Source : DPP/MESTFP

Département	Statut	Année	NB INSCR M	NB INSCR F	TOTAL INSCR	NB COMPO M	NB COMPO F	TOTAL COMPO	NB ADMIS M	NB ADMIS F	TOTAL ADMIS	TAUX SUCCÈS M	TAUX SUCCÈS F	TAUX SUCCÈS T
MONO	Public	2014-2015	5169	3093	8262	5042	3013	8055	2207	1106	3313	43,8%	36,7%	41,1%
		2015-2016	4804	3179	7983	4742	3140	7882	1278	668	1946	27,0%	21,3%	24,7%
		2016-2017	5035	3332	8367	4963	3289	8252	672	331	1003	13,5%	10,1%	12,2%
		2017-2018	5551	3818	9369	5427	3766	9193	3102	1832	4934	57,2%	48,6%	53,7%
		2018-2019	4359	3156	7515	4220	3049	7269	1243	804	2047	29,5%	26,4%	28,2%
	Privé	2014-2015	704	491	1195	664	473	1137	364	231	595	54,8%	48,8%	52,3%
		2015-2016	551	511	1062	533	490	1023	264	199	463	49,5%	40,6%	45,3%
		2016-2017	565	549	1114	553	539	1092	176	144	320	31,8%	26,7%	29,3%
		2017-2018	676	615	1291	649	595	1244	497	447	944	76,6%	75,1%	75,9%
		2018-2019	538	485	1023	519	472	991	256	220	476	49,3%	46,6%	48,0%
<b>Total MONO</b>			<b>27952</b>	<b>19229</b>	<b>47181</b>	<b>27312</b>	<b>18826</b>	<b>46138</b>	<b>10059</b>	<b>5982</b>	<b>16041</b>	<b>36,8%</b>	<b>31,8%</b>	<b>34,8%</b>
COUFFO	Public	2014-2015	6382	3663	10045	6149	3571	9720	2962	1295	4257	48,2%	36,3%	43,8%
		2015-2016	5397	3124	8521	5277	3070	8347	1681	550	2231	31,9%	17,9%	26,7%
		2016-2017	5669	3484	9153	5393	3373	8766	857	266	1123	15,9%	7,9%	12,8%
		2017-2018	5767	3528	9295	5594	3435	9029	3081	1565	4646	55,1%	45,6%	51,5%
		2018-2019	4530	2707	7237	4378	2609	6987	1206	490	1696	27,5%	18,8%	24,3%
	Privé	2014-2015	425	216	641	250	207	457	126	107	233	50,4%	51,7%	51,0%
		2015-2016	104	87	191	104	87	191	46	38	84	44,2%	43,7%	44,0%
		2016-2017	186	156	342	173	155	328	49	28	77	28,3%	18,1%	23,5%
		2017-2018	291	232	523	280	228	508	170	127	297	60,7%	55,7%	58,5%
		2018-2019	247	217	464	242	211	453	87	92	179	36,0%	43,6%	39,5%
<b>Total COUFFO</b>			<b>28998</b>	<b>17414</b>	<b>46412</b>	<b>27840</b>	<b>16946</b>	<b>44786</b>	<b>10265</b>	<b>4558</b>	<b>14823</b>	<b>36,9%</b>	<b>26,9%</b>	<b>33,1%</b>

Source : DPP/MESTFP

Département	Statut	Année	NB INSCR M	NB INSCR F	TOTAL INSCR	NB COMPO M	NB COMPO F	TOTAL COMPO	NB ADMIS M	NB ADMIS F	TOTAL ADMIS	TAUX SUCCÈS M	TAUX SUCCÈS F	TAUX SUCCÈS T
OUEME	Public	2014-2015	11233	8132	19365	11149	8071	19220	5218	3188	8406	46,8%	39,5%	43,7%
		2015-2016	10990	8779	19769	10919	8720	19639	2709	1786	4495	24,8%	20,5%	22,9%
		2016-2017	13283	10405	23688	13112	10334	23446	2008	1041	3049	15,3%	10,1%	13,0%
		2017-2018	15770	12695	28465	15607	12586	28193	7358	4902	12260	47,1%	38,9%	43,5%
		2018-2019	13208	12544	25752	12970	12417	25387	3227	2707	5934	24,9%	21,8%	23,4%
	Privé	2014-2015	2887	2790	5677	2818	2515	5333	1698	1414	3112	60,3%	56,2%	58,4%
		2015-2016	2484	2086	4570	2429	2044	4473	1073	881	1954	44,2%	43,1%	43,7%
		2016-2017	3369	3009	6378	3299	2961	6260	1019	875	1894	30,9%	29,6%	30,3%
		2017-2018	3075	3020	6095	3011	2959	5970	2078	1916	3994	69,0%	64,8%	66,9%
		2018-2019	3190	2995	6185	3083	2936	6019	1478	1310	2788	47,9%	44,6%	46,3%
<b>Total OUEME</b>			<b>79489</b>	<b>66455</b>	<b>145944</b>	<b>78397</b>	<b>65543</b>	<b>143940</b>	<b>27866</b>	<b>20020</b>	<b>47886</b>	<b>35,5%</b>	<b>30,5%</b>	<b>33,3%</b>
PLATEAU	Public	2014-2015	4228	2682	6910	4144	2643	6787	1919	956	2875	46,3%	36,2%	42,4%
		2015-2016	4187	2809	6996	4135	2786	6921	941	431	1372	22,8%	15,5%	19,8%
		2016-2017	4599	3183	7782	4468	3137	7605	590	216	806	13,2%	6,9%	10,6%
		2017-2018	4922	3445	8367	4849	3394	8243	2705	1417	4122	55,8%	41,8%	50,0%
		2018-2019	4008	3303	7311	3948	3259	7207	1086	644	1730	27,5%	19,8%	24,0%
	Privé	2014-2015	594	401	995	570	380	950	282	185	467	49,5%	48,7%	49,2%
		2015-2016	423	311	734	414	299	713	144	67	211	34,8%	22,4%	29,6%
		2016-2017	395	331	726	389	304	693	93	49	142	23,9%	16,1%	20,5%
		2017-2018	256	183	439	245	177	422	144	109	253	58,8%	61,6%	60,0%
		2018-2019	330	253	583	324	246	570	93	69	162	28,7%	28,0%	28,4%
<b>Total PLATEAU</b>			<b>23942</b>	<b>16901</b>	<b>40843</b>	<b>23486</b>	<b>16625</b>	<b>40111</b>	<b>7997</b>	<b>4143</b>	<b>12140</b>	<b>34,1%</b>	<b>24,9%</b>	<b>30,3%</b>

Source : DPP/MESTFP

Département	Statut	Année	NB INSCR M	NB INSCR F	TOTAL INSCR	NB COMPO M	NB COMPO F	TOTAL COMPO	NB ADMIS M	NB ADMIS F	TOTAL ADMIS	TAUX SUCCÈS M	TAUX SUCCÈS F	TAUX SUCCÈS T
ZOU	Public	2014-2015	8162	4884	13046	8101	4832	12933	4654	2144	6798	57,4%	44,4%	52,6%
		2015-2016	8454	5301	13755	8321	5271	13592	2792	1259	4051	33,6%	23,9%	29,8%
		2016-2017	9621	6088	15709	9414	5960	15374	1459	608	2067	15,5%	10,2%	13,4%
		2017-2018	10615	7165	17780	10391	6977	17368	4668	2377	7045	44,9%	34,1%	40,6%
		2018-2019	8923	5991	14914	8721	5890	14611	2624	1473	4097	30,1%	25,0%	28,0%
	Privé	2014-2015	936	720	1656	886	684	1570	512	384	896	57,8%	56,1%	57,1%
		2015-2016	732	598	1330	701	571	1272	302	270	572	43,1%	47,3%	45,0%
		2016-2017	820	594	1414	757	557	1314	204	141	345	26,9%	25,3%	26,3%
		2017-2018	954	778	1732	896	750	1646	527	417	944	58,8%	55,6%	57,4%
		2018-2019	891	781	1672	835	754	1589	328	298	626	39,3%	39,5%	39,4%
<b>Total ZOU</b>			<b>50108</b>	<b>32900</b>	<b>83008</b>	<b>49023</b>	<b>32246</b>	<b>81269</b>	<b>18070</b>	<b>9371</b>	<b>27441</b>	<b>36,9%</b>	<b>29,1%</b>	<b>33,8%</b>
COLLINES	Public	2014-2015	7388	4107	11495	7249	4064	11313	3479	1373	4852	48,0%	33,8%	42,9%
		2015-2016	6990	4225	11215	6896	4167	11063	2151	1031	3182	31,2%	24,7%	28,8%
		2016-2017	7889	4850	12739	7768	4754	12522	1139	391	1530	14,7%	8,2%	12,2%
		2017-2018	8809	5651	14460	8661	5584	14245	4046	1949	5995	46,7%	34,9%	42,1%
		2018-2019	7789	4932	12721	7574	4825	12399	1991	1074	3065	26,3%	22,3%	24,7%
	Privé	2014-2015	839	534	1373	812	491	1303	388	244	632	47,8%	49,7%	48,5%
		2015-2016	701	598	1299	658	569	1227	279	226	505	42,4%	39,7%	41,2%
		2016-2017	682	524	1206	642	505	1147	141	108	249	22,0%	21,4%	21,7%
		2017-2018	668	469	1137	637	459	1096	414	273	687	65,0%	59,5%	62,7%
		2018-2019	679	508	1187	658	498	1156	258	200	458	39,2%	40,2%	39,6%
<b>Total COLLINES</b>			<b>42434</b>	<b>26398</b>	<b>68832</b>	<b>41555</b>	<b>25916</b>	<b>67471</b>	<b>14286</b>	<b>6869</b>	<b>21155</b>	<b>34,4%</b>	<b>26,5%</b>	<b>31,4%</b>

Source : DPP/MESTFP

**Tableau n°6 : Classement des départements suivant les taux de succès au BEPC dans le public de 2015 à 2019**

Département	2015		2016		2017		2018		2019	
	Taux	Rangs	Taux	Rangs	Taux	Rangs	Taux	Rangs	Taux	Rangs
<b>ALIBORI</b>	36,1	11e	19,7	12e	08,0	12e	35,7	11e	20,6	10e
<b>ATACORA</b>	48,6	3e	30,9	2e	11,0	9e	46,1	7e	18,5	12e
<b>ATLANTIQUE</b>	53,2	1er	27,2	6e	11,9	8e	47,0	6e	24,9	5e
<b>BORGOU</b>	36,1	11e ex.	25,8	8e	14,6	1er	47,9	5e	18,9	11e
<b>COLLINES</b>	42,9	8e	28,8	5e	12,2	6e	42,1	9e	24,7	6e
<b>COUFFO</b>	43,8	6e	26,7	7e	12,8	5e	51,5	2e	24,3	7e
<b>DONGA</b>	46,4	5e	32,7	1er	09,9	11e	32,7	12e	28,5	2e
<b>LITTORAL</b>	47,3	4e	29,9	3e	13,9	2e	49,2	4e	28,7	1er
<b>MONO</b>	41,1	10e	24,7	9e	12,2	6e ex.	53,7	1er	28,2	3e
<b>OUEME</b>	43,7	7e	22,9	10e	13,0	4e	43,5	8e	23,4	9e
<b>PLATEAU</b>	42,4	9e	19,8	11e	10,6	10e	50,0	3e	24,0	8e
<b>ZOU</b>	52,6	2e	29,8	4e	13,4	3e	40,6	10e	28,0	4e

Source : DPP/MESTFP

Tableau n°7 : Effectifs des redoublants au 1er cycle de 2014 à 2020

Département	Statut	Année	6e			5e			4e			3e			Total M	Total F	Total T
			M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T			
ATACORA	Public	2014-2015	1 763	1 794	3 557	849	600	1 449	1 566	1 061	2 627	1 878	928	2 806	6 056	4 383	10 439
		2015-2016	1 766	1 785	3 551	964	691	1 655	1 833	1 226	3 059	2 036	1 244	3 280	6 599	4 946	11 545
		2016-2017	2 064	1 823	3 887	1 117	759	1 876	1 889	1 275	3 164	2 583	1 493	4 076	7 653	5 350	13 003
		2017-2018	1 023	898	1 921	966	778	1 744	1 931	1 294	3 225	2 509	1 619	4 128	6 429	4 589	11 018
		2018-2019	797	576	1 373	578	398	976	1 412	961	2 373	2 782	1 789	4 571	5 569	3 724	9 293
		2019-2020	516	426	942	595	480	1 075	1 223	940	2 163	1 934	1 394	3 328	4 268	3 240	7 508
	Privé	2014-2015	15	12	27	7	7	14	22	14	36	28	32	60	72	65	137
		2015-2016	22	20	42	7	7	14	30	27	57	42	16	58	101	70	171
		2016-2017	25	16	41	11	10	21	35	55	90	81	88	169	152	169	321
		2017-2018	14	14	28	9	12	21	47	63	110	35	44	79	105	133	238
		2018-2019	11	16	27	12	5	17	17	20	37	47	54	101	87	95	182
		2019-2020	13	22	35	27	21	48	39	44	83	25	44	69	104	131	235
DONGA	Public	2014-2015	1 388	956	2 344	573	317	890	1 217	700	1 917	1 092	622	1 714	4 270	2 595	6 865
		2015-2016	1 417	963	2 380	557	346	903	958	558	1 516	1 102	629	1 731	4 034	2 496	6 530
		2016-2017	1 546	1 057	2 603	698	511	1 209	1 140	688	1 828	1 567	946	2 513	4 951	3 202	8 153
		2017-2018	862	573	1 435	794	465	1 259	1 072	673	1 745	1 714	1 064	2 778	4 442	2 775	7 217
		2018-2019	712	456	1 168	409	221	630	898	496	1 394	1 469	888	2 357	3 488	2 061	5 549
		2019-2020	635	344	979	461	352	813	959	579	1 538	1 253	717	1 970	3 308	1 992	5 300
	Privé	2014-2015	31	22	53	25	13	38	22	19	41	40	27	67	118	81	199
		2015-2016	19	18	37	9	8	17	28	28	56	34	27	61	90	81	171
		2016-2017	23	16	39	22	10	32	47	18	65	69	56	125	161	100	261
		2017-2018	21	12	33	20	12	32	28	28	56	58	47	105	127	99	226
		2018-2019	11	9	20	15	4	19	18	19	37	74	78	152	118	110	228
		2019-2020	22	11	33	16	10	26	32	18	50	41	34	75	111	73	184
ATLAN-TIQUE	Public	2014-2015	3 014	2 730	5 744	1 612	1 170	2 782	2 311	1 942	4 253	2 634	2 129	4 763	9 571	7 971	17 542
		2015-2016	3 144	3 024	6 168	1 912	1 507	3 419	2 495	2 293	4 788	3 983	3 285	7 268	11 534	10 109	21 643
		2016-2017	2 789	2 654	5 443	1 871	1 758	3 629	2 874	2 420	5 294	3 945	3 376	7 321	11 479	10 208	21 687
		2017-2018	1 113	1 125	2 238	1 811	1 838	3 649	3 230	2 957	6 187	4 376	3 807	8 183	10 530	9 727	20 257
		2018-2019	1 510	1 210	2 720	1 117	934	2 051	2 570	2 171	4 741	5 187	4 267	9 454	10 384	8 582	18 966
		2019-2020	1 384	1 232	2 616	1 442	1 196	2 638	1 934	1 736	3 670	4 090	4 152	8 242	8 850	8 316	17 166
	Privé	2014-2015	108	127	235	134	104	238	268	231	499	475	496	971	985	958	1 943
		2015-2016	175	185	360	167	129	296	308	331	639	845	830	1 675	1 495	1 475	2 970
		2016-2017	203	179	382	228	243	471	450	435	885	1 393	1 377	2 770	2 274	2 234	4 508
		2017-2018	107	96	203	191	140	331	342	315	657	568	645	1 213	1 208	1 196	2 404
		2018-2019	135	133	268	151	117	268	520	409	929	1 166	1 080	2 246	1 972	1 739	3 711
		2019-2020	108	87	195	159	135	294	379	336	715	801	785	1 586	1 447	1 343	2 790

Source : DPP / MESTFP

Département	Statut	Année	6e			5e			4e			3e			Total M	Total F	Total T
			M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T			
LITTORAL	Public	2014-2015	1 137	1 174	2 311	556	546	1 102	1 009	1 058	2 067	1 235	1 479	2 714	3 937	4 257	8 194
		2015-2016	1 561	1 636	3 197	948	1 033	1 981	1 538	1 610	3 148	1 727	2 064	3 791	5 774	6 343	12 117
		2016-2017	1 280	1 254	2 534	842	846	1 688	1 351	1 459	2 810	1 835	2 031	3 866	5 308	5 590	10 898
		2017-2018	698	733	1 431	1 068	969	2 037	1 241	1 211	2 452	1 823	1 756	3 579	4 830	4 669	9 499
		2018-2019	666	523	1 189	628	464	1 092	1 214	1 199	2 413	2 330	2 497	4 827	4 838	4 683	9 521
		2019-2020	804	777	1 581	745	641	1 386	1 112	1 171	2 283	1 600	1 634	3 234	4 261	4 223	8 484
	Privé	2014-2015	74	80	154	82	78	160	160	138	298	213	256	469	529	65	1 081
		2015-2016	89	85	174	64	51	115	129	119	248	238	250	488	520	70	1 025
		2016-2017	38	33	71	99	82	181	174	166	340	545	582	1 127	856	169	1 719
		2017-2018	53	42	95	67	70	137	176	169	345	380	362	742	676	133	1 319
		2018-2019	43	31	74	36	31	67	149	152	301	384	408	792	612	95	1 234
		2019-2020	47	26	73	73	68	141	140	126	266	323	292	615	583	131	1 095
BORGOU	Public	2014-2015	2 768	3 204	5 972	1 495	1 399	2 894	2 858	2 271	5 129	2 781	2 071	4 852	9 902	8 945	18 847
		2015-2016	3 376	3 736	7 112	1 702	1 641	3 343	3 168	2 440	5 608	3 281	2 396	5 677	11 527	10 213	21 740
		2016-2017	3 098	3 447	6 545	1 781	1 580	3 361	3 164	2 552	5 716	3 229	2 805	6 034	11 272	10 384	21 656
		2017-2018	1 783	1 868	3 651	1 786	1 688	3 474	2 949	2 672	5 621	3 492	2 834	6 326	10 010	9 062	19 072
		2018-2019	1 472	1 301	2 773	1 079	911	1 990	2 118	1 922	4 040	4 022	3 173	7 195	8 691	7 307	15 998
		2019-2020	1 446	1 260	2 706	1 354	1 215	2 569	2 239	1 942	4 181	2 869	2 288	5 157	7 908	6 705	14 613
	Privé	2014-2015	47	44	91	40	38	78	89	63	152	320	275	595	496	420	916
		2015-2016	22	20	42	22	21	43	59	54	113	169	147	316	272	242	514
		2016-2017	72	69	141	64	36	100	86	104	190	560	488	1 048	782	697	1 479
		2017-2018	56	50	106	46	59	105	113	136	249	356	347	703	571	592	1 163
		2018-2019	53	51	104	46	44	90	112	106	218	445	407	852	656	608	1 264
		2019-2020	49	40	89	34	44	78	122	112	234	175	192	367	380	388	768
ALIBORI	Public	2014-2015	1 439	1 438	2 877	389	347	736	875	687	1 562	852	528	1 380	3 555	3 000	6 555
		2015-2016	1 632	1 574	3 206	458	424	882	894	763	1 657	826	604	1 430	3 810	3 365	7 175
		2016-2017	1 497	1 460	2 957	689	559	1 248	1 291	1 029	2 320	1 097	808	1 905	4 574	3 856	8 430
		2017-2018	657	608	1 265	610	504	1 114	1 128	777	1 905	1 260	999	2 259	3 655	2 888	6 543
		2018-2019	803	588	1 391	368	262	630	1 024	688	1 712	1 532	1 246	2 778	3 727	2 784	6 511
		2019-2020	798	631	1 429	641	533	1 174	972	760	1 732	1 531	1 223	2 754	3 942	3 147	7 089
	Privé	2014-2015	31	27	58	10	10	20	18	14	32	43	50	93	102	101	203
		2015-2016	9	9	18	7	6	13	13	24	37	18	30	48	47	69	116
		2016-2017	18	18	36	18	23	41	58	36	94	171	173	344	265	250	515
		2017-2018	16	9	25	11	16	27	37	28	65	107	80	187	171	133	304
		2018-2019	22	13	35	6	13	19	26	26	52	124	114	238	178	166	344
		2019-2020	12	6	18	15	19	34	38	26	64	118	115	233	183	166	349

Source : DPP / MESTFP

Département	Statut	Année	6e			5e			4e			3e			Total M	Total F	Total T
			M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T			
MONO	Public	2014-2015	2 152	1 668	3 820	819	563	1 382	1 389	939	2 328	1 948	1 182	3 130	6 308	4 352	10 660
		2015-2016	2 200	1 886	4 086	1 018	820	1 838	1 436	1 165	2 601	1 993	1 447	3 440	6 647	5 318	11 965
		2016-2017	1 673	1 327	3 000	992	716	1 708	1 550	1 165	2 715	2 373	1 677	4 050	6 588	4 885	11 473
		2017-2018	510	388	898	950	779	1 729	1 649	1 351	3 000	2 081	1 549	3 630	5 190	4 067	9 257
		2018-2019	522	439	961	464	312	776	1 113	926	2 039	2 084	1 530	3 614	4 183	3 207	7 390
		2019-2020	477	419	896	631	504	1 135	975	818	1 793	2 362	1 779	4 141	4 445	3 520	7 965
	Privé	2014-2015	25	21	46	32	28	60	70	71	141	133	121	254	260	241	501
		2015-2016	47	42	89	35	32	67	86	70	156	141	123	264	309	267	576
		2016-2017	32	32	64	38	24	62	72	87	159	120	184	304	262	327	589
		2017-2018	11	23	34	30	23	53	81	87	168	80	112	192	202	245	447
		2018-2019	21	10	31	23	11	34	81	79	160	160	181	341	285	281	566
		2019-2020	19	23	42	16	18	34	34	46	80	77	86	163	146	173	319
COUFFO	Public	2014-2015	2 095	1 837	3 932	1 058	715	1 773	1 622	1 279	2 901	2 034	1 367	3 401	6 809	5 198	12 007
		2015-2016	1 838	1 579	3 417	861	662	1 523	1 352	998	2 350	1 946	1 388	3 334	5 997	4 627	10 624
		2016-2017	1 349	1 224	2 573	755	596	1 351	1 549	1 173	2 722	2 412	1 691	4 103	6 065	4 684	10 749
		2017-2018	505	394	899	744	620	1 364	1 428	1 020	2 448	1 871	1 299	3 170	4 548	3 333	7 881
		2018-2019	553	409	962	260	169	429	813	577	1 390	2 024	1 355	3 379	3 650	2 510	6 160
		2019-2020	391	301	692	563	424	987	732	626	1 358	1 845	1 430	3 275	3 531	2 781	6 312
	Privé	2014-2015	9	9	18	4	8	12	15	14	29	25	35	60	53	66	119
		2015-2016	2	3	5	4	1	5	3	4	7	7	16	23	16	24	40
		2016-2017	20	20	40	1	3	4	9	6	15	36	39	75	66	68	134
		2017-2018	3	4	7	2	0	2	7	6	13	30	25	55	42	35	77
		2018-2019	14	7	21	3	4	7	23	25	48	38	38	76	78	74	152
		2019-2020	0	1	1	5	1	6	15	8	23	27	30	57	47	40	87
OUEME	Public	2014-2015	3 165	2 808	5 973	2 078	1 651	3 729	3 234	2 666	5 900	3 742	3 095	6 837	12 219	10 220	22 439
		2015-2016	3 373	3 152	6 525	1 954	1 781	3 735	3 227	3 189	6 416	3 838	3 278	7 116	12 392	11 400	23 792
		2016-2017	2 942	2 874	5 816	2 239	1 965	4 204	3 780	3 538	7 318	5 558	4 891	10	14 519	13 268	27 787
		2017-2018	1 592	1 527	3 119	2 737	2 636	5 373	4 675	4 408	9 083	6 382	6 161	449	15 386	14 732	30 118
		2018-2019	1 910	1 580	3 490	1 344	1 109	2 453	3 715	3 433	7 148	6 930	6 699	12	13 899	12 821	26 720
		2019-2020	1 930	1 813	3 743	2 181	1 830	4 011	3 628	3 690	7 318	6 670	6 783	543	14 409	14 116	28 525
	Privé	2014-2015	125	73	198	88	75	163	220	168	388	424	457	881	857	773	1 630
		2015-2016	80	112	192	75	74	149	221	203	424	466	476	942	842	865	1 707
		2016-2017	90	73	163	123	105	228	274	255	529	832	826	1 658	1 319	1 259	2 578
		2017-2018	75	62	137	99	92	191	244	237	481	470	524	994	888	915	1 803
		2018-2019	110	80	190	113	92	205	329	248	577	778	812	1 590	1 330	1 232	2 562
		2019-2020	93	65	158	87	59	146	188	178	366	588	561	1 149	956	863	1 819

Source : DPP / MESTFP

Département	Statut	Année	6e			5e			4e			3e			Total M	Total F	Total T
			M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T			
PLATEAU	Public	2014-2015	1 233	1 148	2 381	736	499	1 235	1 104	935	2 039	1 346	952	2 298	4 419	3 534	7 953
		2015-2016	1 418	1 273	2 691	617	528	1 145	1 126	946	2 072	1 548	1 229	2 777	4 709	3 976	8 685
		2016-2017	1 251	1 167	2 418	833	608	1 441	1 212	1 097	2 309	1 876	1 445	3 321	5 172	4 317	9 489
		2017-2018	519	442	961	830	669	1 499	1 363	1 328	2 691	1 709	1 508	3 217	4 421	3 947	8 368
		2018-2019	544	421	965	526	361	887	1 340	1 048	2 388	2 053	1 762	3 815	4 463	3 592	8 055
		2019-2020	631	574	1 205	547	442	989	1 042	935	1 977	1 754	1 546	3 300	3 974	3 497	7 471
	Privé	2014-2015	15	6	21	15	2	17	24	7	31	59	48	107	113	63	176
		2015-2016	5	2	7	5	5	10	21	3	24	55	55	110	86	65	151
		2016-2017	14	9	23	15	6	21	15	15	30	38	36	74	82	66	148
		2017-2018	5	3	8	1	5	6	9	6	15	18	19	37	33	33	66
		2018-2019	11	5	16	8	4	12	24	22	46	79	59	138	122	90	212
		2019-2020	12	10	22	11	8	19	25	11	36	49	47	96	97	76	173
ZOU	Public	2014-2015	3 188	2 944	6 132	1 895	1 308	3 203	2 884	2 243	5 127	3 066	2 052	5 118	11 033	8 547	19 580
		2015-2016	3 282	2 752	6 034	1 516	1 233	2 749	2 791	2 108	4 899	3 200	2 319	5 519	10 789	8 412	19 201
		2016-2017	3 009	2 683	5 692	1 813	1 398	3 211	2 823	2 222	5 045	4 477	3 001	7 478	12 122	9 304	21 426
		2017-2018	1 530	1 236	2 766	1 721	1 328	3 049	2 775	2 299	5 074	4 038	3 052	7 090	10 064	7 915	17 979
		2018-2019	1 324	1 042	2 366	1 092	833	1 925	2 519	1 762	4 281	4 145	2 885	7 030	9 080	6 522	15 602
		2019-2020	1 121	946	2 067	1 077	761	1 838	1 960	1 482	3 442	3 262	2 551	5 813	7 420	5 740	13 160
	Privé	2014-2015	19	15	34	13	12	25	39	33	72	134	110	244	205	170	375
		2015-2016	43	21	64	21	22	43	46	44	90	164	116	280	274	203	477
		2016-2017	44	26	70	23	24	47	40	59	99	194	165	359	301	274	575
		2017-2018	34	33	67	38	38	76	75	77	152	154	163	317	301	311	612
		2018-2019	34	36	70	26	26	52	73	67	140	187	218	405	320	347	667
		2019-2020	23	17	40	38	28	66	92	75	167	156	149	305	309	269	578
COLLINES	Public	2014-2015	2 854	2 844	5 698	1 311	996	2 307	2 078	1 448	3 526	2 449	1 809	4 258	8 692	7 097	15 789
		2015-2016	2 955	2 895	5 850	1 479	1 148	2 627	2 270	1 519	3 789	2 677	1 904	4 581	9 381	7 466	16 847
		2016-2017	3 012	2 637	5 649	1 224	968	2 192	2 200	1 440	3 640	3 281	2 258	5 539	9 717	7 303	17 020
		2017-2018	2 240	1 919	4 159	1 784	1 344	3 128	2 348	1 845	4 193	3 609	2 634	6 243	9 981	7 742	17 723
		2018-2019	1 518	1 234	2 752	1 029	643	1 672	1 798	1 113	2 911	3 941	2 578	6 519	8 286	5 568	13 854
		2019-2020	1 173	993	2 166	971	696	1 667	1 684	1 122	2 806	3 542	2 358	5 900	7 370	5 169	12 539
	Privé	2014-2015	41	22	63	33	20	53	48	33	81	186	151	337	308	226	534
		2015-2016	26	22	48	27	21	48	39	39	78	166	166	332	258	248	506
		2016-2017	14	10	24	14	11	25	38	24	62	145	132	277	211	177	388
		2017-2018	26	14	40	20	8	28	41	27	68	123	69	192	210	118	328
		2018-2019	25	10	35	35	26	61	59	51	110	220	164	384	339	251	590
		2019-2020	25	17	42	31	22	53	42	34	76	110	89	199	208	162	370

Source : DPP / MESTFP

**Tableau n° 8 : Activités menées par les inspecteurs des enseignements maternel et primaire**

Tâches	Résultats attendus
<b>Administration</b>	
1. Le CRP définit un projet de vision et de plan d'action partagés entre les acteurs du Réseau d'Animation Pédagogique et les usagers de l'école	La vision et le plan d'action sont définis et validés.
2. Le CRP coordonne les plannings d'activités	Les plannings d'activités annuels, trimestriels et mensuels sont élaborés
3. Le CRP organise des concertations avec les conseillers pédagogiques, les encadreurs pédagogiques, les directeurs d'école, les enseignants et autres usagers de l'école.	La vision et le plan d'action sont définis et validés.
4. Le CRP fait le bilan de ses activités	Les rapports de ses différents bilans (mensuels, trimestriels et annuels) des activités sont à jour.
5. Le CRP évalue les acteurs du Réseau d'Animation Pédagogique (RAP) selon leurs performances.	Les acteurs du RAP sont évalués sur la base d'outils bien élaborés.
6. Le CRP traite et achemine les courriers.	Les courriers sont régulièrement traités, multipliés, acheminés, classés et archivés.
7. Le CRP collecte et traite les données statistiques de la région.	Les données statistiques fiables sont collectées, traitées et acheminées vers la DDEMP.
8. Le CRP suit et contrôle la régularité de la présence au poste des personnels de la région.	La présence au poste de chaque agent est suivie.
9. Le CRP assure la bonne tenue des archives	Les archives existent et sont bien tenues.
10. Le CRP suit de façon particulière les écoles d'application de la région.	Les élèves instituteurs en stage sont bien suivis et encadrés.
11. Le CRP définit et fait respecter la carte scolaire.	La carte scolaire est définie et respectée.
<b>Pédagogie</b>	
1. Le CRP exécute les activités d'inspection de classes et d'inspections d'écoles	Le nombre d'inspections de classes et d'écoles est atteint.
2. Le CRP coordonne les activités de visites de classes des Conseillers Pédagogiques.	Le nombre de visites de classes exigé aux CP est atteint.
3. Le CRP coordonne les activités de suivi des directeurs d'écoles, de suivi des unités pédagogiques effectuées par les CP et les encadreurs pédagogiques.	Le nombre de suivis exigé pour chaque acteur est atteint.

Source : DIIP / MEMP

## Tâches

## Résultats attendus

### Administration

- |   |  |
|---|--|
| <b>4.</b> Le CRP coordonne les activités de formations groupées et de conférences pédagogiques menées par les CP. | Le nombre de sessions de formations et de conférences pédagogiques exigé pour chaque acteur est atteint. |
|---|--|

### Les activités menées par l'inspecteur de la maternelle et du primaire

- |   |  |
|---|--|
| <b>5.</b> Le CRP planifie et fait exécuter la formation des directeurs d'écoles à l'encadrement pédagogique de leurs collaborateurs         | Les directeurs d'écoles sont formés à l'encadrement pédagogique de leurs collaborateurs. |
| <b>6.</b> Le C/CS identifie et hiérarchise des besoins en formation.  | Les besoins en formation sont identifiés et hiérarchisés.                                |
| <b>7.</b> Le CRP fait organiser et coordonne les évaluations formatives et sommatives, suivant la planification des activités pédagogiques. | Les évaluations formatives et sommatives sont organisées suivant la planification.       |
| <b>8.</b> Le CRP assure l'organisation de deux examens blancs chaque année scolaire.  | Deux examens blancs ont été organisés à l'intention des candidats au CEP.                |
| <b>9.</b> Le CRP programme et fait exécuter les examens professionnels des enseignants.   | Les examens professionnels des enseignants sont programmés et exécutés                   |
| <b>10.</b> Le CRP prépare les revues trimestrielles et annuelles des activités.   | Trois revues trimestrielles et une revue annuelle des activités sont préparées.          |
| <b>11.</b> Le CRP participe aux revues trimestrielles et annuelles des activités au niveau du Département.                                  | Le CRP a participé à toutes les revues trimestrielles et annuelles.                      |

Source : DIIP/MEMP

Tableau n°9 : Répartition des inspecteurs et CP par pool/activités d'encadrement menées

Département	Nombre d'établissements		Nombre d'inspecteurs (préciser maths)	Nombre de CP (préciser maths)	Moyenne établissements par inspecteur	Moyenne d'inspections d'enseignants
	Publics	Privés				
<b>Collines</b>	102	48	04 (1 en maths)	22 (01 en maths)	12	70
<b>Couffo</b>	82	13	03 (0 en maths)	22 (2 en maths)	32	90
<b>Donga</b>	66	17	04 (0 en maths)	23 (2 en maths)	16	67
<b>Littoral</b>	21	288	04 (1 en Maths)	40 (2 en Maths)	17	62
<b>Mono</b>	73	42	05 (1 en maths)	29 (3 en Maths)	23	78
<b>Ouémé</b>	86	245	09 (2 en Maths)	46 (4 en Maths)	35	90
<b>Plateau</b>	64	35	04 (1 en Maths)	15 (2 en Maths)	07	90
<b>Zou</b>	86	66	04 (0 en maths)	28 (4 en maths)	38	65
<b>National</b>	912	1456	56 (9 en maths)	338 (31 en maths)	23,17	76,58

Source : Données recueillies par l'auteur auprès des IPD

Tableau n°11 : Évolution des effectifs d'enseignants du primaire (2015-2020)

Département	2015						2016							
	A.C.E		Total A.C.E.	A.P.E		Total A.P.E.	Total général	A.C.E		Total A.C.E.	A.P.E		Total A.P.E.	Total général
	F	M		F	M			F	M		F	M		
ALIBORI	155	674	829	15	339	354	1183	145	653	798	15	308	323	1121
ATACORA	307	1537	1844	63	647	710	2554	317	1464	1781	68	605	673	2454
ATLANTIQUE	679	1469	2148	405	795	1200	3348	718	1452	2170	298	665	963	3133
BORGOU	588	1764	2352	168	713	881	3233	607	1728	2335	153	680	833	3168
COLLINES	412	1487	1899	71	532	603	2502	393	1409	1802	67	456	523	2325
COUFFO	335	1636	1971	40	630	670	2641	339	1571	1910	46	606	652	2562
DONGA	332	1159	1491	48	475	523	2014	332	1120	1452	54	452	506	1958
LITTORAL	263	441	704	331	212	543	1247	270	427	697	249	175	424	1121
MONO	464	1399	1863	82	676	758	2621	473	1351	1824	76	611	687	2511
OUEME	774	1415	2189	452	910	1362	3551	791	1362	2153	358	752	1110	3263
PLATEAU	255	997	1252	44	428	472	1724	256	985	1241	40	363	403	1644
ZOU	825	1978	2803	209	712	921	3724	833	1998	2831	173	617	790	3621
<b>Total général</b>	<b>5389</b>	<b>15955</b>	<b>21344</b>	<b>1928</b>	<b>7069</b>	<b>8997</b>	<b>30341</b>	<b>5473</b>	<b>15512</b>	<b>20985</b>	<b>1597</b>	<b>6290</b>	<b>7887</b>	<b>28872</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>17,76</b>	<b>52,57</b>	<b>70,35</b>	<b>06,35</b>	<b>23,30</b>	<b>29,65</b>	<b>100</b>	<b>18,96</b>	<b>53,73</b>	<b>72,68</b>	<b>05,53</b>	<b>21,79</b>	<b>27,32</b>	<b>100</b>

Département	2017						2018							
	A.C.E		Total A.C.E.	A.P.E		Total A.P.E.	Total général	A.C.E		Total A.C.E.	A.P.E		Total A.P.E.	Total général
	F	M		F	M			F	M		F	M		
ALIBORI	264	788	1052	22	324	346	1398	267	731	998	27	368	395	1393
ATACORA	401	1508	1909	64	588	652	2561	373	1403	1776	86	652	738	2514
ATLANTIQUE	932	1585	2517	190	575	765	3282	840	1435	2275	212	661	873	3148
BORGOU	708	1766	2474	139	692	831	3305	649	1529	2178	194	816	1010	3188
COLLINES	560	1586	2146	65	508	573	2719	537	1398	1935	94	629	723	2658
COUFFO	478	1724	2202	58	652	710	2912	450	1567	2017	85	744	829	2846
DONGA	420	1208	1628	68	465	533	2161	403	1099	1502	76	524	600	2102
LITTORAL	362	501	863	122	135	257	1120	314	418	732	135	171	306	1038
MONO	528	1381	1909	72	538	610	2519	487	1229	1716	99	634	733	2449
OUEME	973	1508	2481	267	707	974	3455	824	1276	2100	339	755	1094	3194
PLATEAU	368	1144	1512	26	371	397	1909	348	1043	1391	43	446	489	1880
ZOU	943	2044	2985	143	559	702	3688	856	1779	2634	203	755	958	3593
<b>Total général</b>	<b>6936</b>	<b>16742</b>	<b>23678</b>	<b>1236</b>	<b>6114</b>	<b>7350</b>	<b>31029</b>	<b>6348</b>	<b>14906</b>	<b>21254</b>	<b>1593</b>	<b>7155</b>	<b>8748</b>	<b>30003</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>22,35</b>	<b>53,96</b>	<b>76,31</b>	<b>03,98</b>	<b>19,70</b>	<b>23,69</b>	<b>100</b>	<b>21,16</b>	<b>49,68</b>	<b>70,84</b>	<b>05,31</b>	<b>23,85</b>	<b>29,16</b>	<b>100</b>

Source : extrait des effectifs du personnel du MEMP (DAF/MEMP)

Département	2019							2020						
	A.C.E		Total A.C.E.	A.P.E		Total A.P.E.	Total général	A.C.E		Total A.C.E.	A.P.E		Total A.P.E.	Total général
	F	M		F	M			F	M		F	M		
ALIBORI	238	721	959	30	370	400	1359	229	688	917	34	384	418	1335
ATACORA	336	1383	1719	88	645	733	2452	313	1296	1609	105	685	790	2399
ATLANTIQUE	818	1326	2144	246	659	905	3049	776	1248	2024	265	698	963	2987
BORGOU	598	1454	2052	208	842	1050	3102	562	1295	1857	232	916	1148	3005
COLLINES	492	1350	1842	88	632	720	2562	478	1276	1754	93	655	748	2502
COUFFO	399	1452	1851	81	669	750	2601	392	1378	1770	88	717	805	2575
DONGA	365	1122	1487	76	517	593	2080	347	1046	1393	88	561	649	2042
LITTORAL	283	381	664	135	195	330	994	275	363	638	134	194	328	966
MONO	443	1167	1610	105	657	762	2372	427	1098	1525	123	690	813	2338
OUEME	789	1181	1970	341	780	1121	3091	743	1108	1851	366	802	1168	3019
PLATEAU	329	1016	1345	48	469	517	1862	316	983	1299	53	477	530	1829
ZOU	818	1722	2540	210	782	992	3532	779	1636	2415	228	839	1067	3482
<b>Total général</b>	<b>5908</b>	<b>14275</b>	<b>20183</b>	<b>1656</b>	<b>7217</b>	<b>8873</b>	<b>29056</b>	<b>5637</b>	<b>13415</b>	<b>19052</b>	<b>1809</b>	<b>7618</b>	<b>9427</b>	<b>28479</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>20,33</b>	<b>49,13</b>	<b>69,46</b>	<b>05,70</b>	<b>24,84</b>	<b>30,54</b>	<b>100</b>	<b>19,79</b>	<b>47,10</b>	<b>66,90</b>	<b>06,35</b>	<b>26,75</b>	<b>33,10</b>	<b>100</b>

Source : extrait des effectifs du personnel du MEMP (DAF/MEMP)

Tableau n°12 : Répartition des enseignants du primaire par qualification et par statut selon le genre (Public + Privé) en 2020-2021

		Instituteurs	Instituteurs adjoints	Sans qualification	Agents Permanents de l'État	Agents Contractuels de l'État	Enseignants Communautaires	Autres
Ensemble Bénin	Masculin	22904	8104	9664	7198	12854	612	20008
	Féminin	7563	5319	3447	1594	4299	290	10147
	<b>Total</b>	<b>30467</b>	<b>13423</b>	<b>13111</b>	<b>8792</b>	<b>17153</b>	<b>902</b>	<b>30155</b>

Source : DPP/MEMP

**Tableau n° 13: Répartition des postes d'enseignement en situation de classe par diplôme, statut et selon le sexe, au Public, au secondaire (2019-2020)**

	Statut	Sexe	CAPES (T) & Équivalent	BAPES (T) & Équivalent	Sans Diplôme Professionnel						Total		
					Master et plus	Maîtrise	Licence	DUES & Équivalent	BAC & Équivalent	BEPC & équivalent		Autre	
Ensemble Bénin	FE	M	500	66	3	51	15	3	4	0	0	642	
		F	70	7	1	7	1	0	1	0	0	87	
	Total FE			570	73	4	58	16	3	5	0	0	729
	ACE	M	1 241	4 327	64	689	682	57	136	3	9	7 208	
		F	268	591	7	90	47	5	11	0	3	1 022	
	Total ACE			1 509	4 918	71	779	729	62	147	3	12	8 230
	Pré inséré	M	732	1 618	184	2 985	6 459	18	16	3	15	12 030	
		F	156	354	18	431	789	1	1	0	4	1 754	
	Total Pré inséré			888	1 972	202	3 416	7 248	19	17	3	19	13 784
	Autres	M	19	63	4	55	173	10	6	0	8	338	
		F	2	11	4	10	21	0	1	0	8	57	
	Total Autres			21	74	8	65	194	10	7	0	16	395
	Total Enseignants	M		2 492	6 074	255	3 780	7 329	88	162	6	32	20 218
		F		496	963	30	538	858	6	14	0	15	2 920
		T		2 988	7 037	285	4 318	8 187	94	176	6	47	23 138
		%		12,91	30,41	01,23	18,66	35,38	0,41	0,76	0,026	0,20	100

Source : Extrait de l'annuaire statistique MESTFP 2019-2020  
Légende : FE = Fonctionnaire de l'État ; ACE = Agent contractuel de l'État

**Tableau n° 14 : Effectif des enseignants de mathématiques des CEG des Communes de Houéyogbé et Bopa (2020-2021)**

Commune	CEG	Femmes	Hommes	Total
HOUEYOGBE	14	5	42	47
BOPA	10	00	28	28
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>05</b>	<b>70</b>	<b>75</b>

Source : EducMaster, juillet 2021

Tableau n° 15 : Répartition des collèges dans le département des Collines

Commune	Établissements publics	Établissements privés	Total
BANTE	19	05	24
DASSA-ZOUME	18	06	24
GLAZOUE	19	05	24
OUESSE	15	03	18
SAVALOU	18	06	24
SAVE	11	07	18
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>132</b>

Source : EducMaster, juillet 2021

### 3. Arrêté N°050/MESTFP/DC/SGM/DAF/DIPIQ/IGM/DETFP/DESG/SA/D44-SGG17 portant Attributions, modalités et conditions d'exercice des fonctions de l'Animateur d'Établissement dans les établissements d'enseignement secondaire général et technique,



MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS  
SECONDAIRE, TECHNIQUE ET DE LA  
FORMATION PROFESSIONNELLE

REPUBLIQUE DU BENIN

Route de l'aéroport

☎ : 10 BP 250 Cotonou

☎ : (229) 21 32 38 43 ; Fax : 21 32 41 88

web: www.enseignementsecondaire.gouv.bj

## ARRÊTÉ

ANNEE 2017 N° 050 /MESTFP/DC/SGM/DAF/DIPIQ/IGM/DETFP/DESG/SA/D44 SGG17

PORTANT ATTRIBUTIONS, MODALITES ET CONDITIONS D'EXERCICE  
DES FONCTIONS DE L'ANIMATEUR D'ETABLISSEMENT DANS LES  
ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL ET  
TECHNIQUE

LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRE, TECHNIQUE ET DE LA FORMATION

PROFESSIONNELLE,

- Vu la loi n° 90-32 du 11 décembre 1990 portant Constitution de la République du Bénin ;
- Vu la loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin et la loi n°2005-33 du 06 Octobre 2005 qui l'a modifiée ;
- Vu la décision portant proclamation, le 30 mars 2016 par la Cour Constitutionnelle, des résultats définitifs de l'élection présidentielle du 20 mars 2016 ;
- Vu le décret n° 2016-264 du 06 avril 2016 portant composition du Gouvernement ;
- Vu le décret n° 2016-292 du 17 mai 2016 fixant la structure-type des Ministères ;
- Vu le décret n° 427 du 20 juillet 2016 portant attributions, organisation et fonctionnement du Ministère des Enseignements Secondaire, Technique et de la Formation et Professionnelle ;

## 4. Autres expériences de collaborations entre enseignants

### 4.1. Appui à l'AE du CEG Akodéha

Pendant une tournée d'inspection dans la Commune de Comé, dans le département du Mono, nous avons été séduits par le comportement d'une jeune enseignante de mathématiques, ACDPE, nouvellement sortie de l'ENS de Natitingou, nantie de sa licence professionnelle en mathématiques, recrutée et affectée au CEG Akodéha. Elle venait d'être promue Animateur d'établissement (AE) par les autorités de cet établissement. Elle a exprimé, lors de l'entretien qui a suivi la séance d'inspection, son souci et ses difficultés pour assumer sa fonction d'AE dont elle ignorait les contours. Nous avons déroulé en quatre grandes lignes son cahier des charges en nous référant à ses attributions. L'AE est le responsable du Conseil d'enseignement (CE) au sein de son établissement d'exercice. À ce titre, c'est à lui que reviennent les garanties de la qualité de l'enseignement de la discipline. Il accompagne ses collègues dans l'exercice de leur fonction, assure la prise en charge des nouveaux enseignants, à travers les visites de classes, la coordination des animations pédagogiques hebdomadaires sous forme de Communauté d'apprentissage professionnelle, la conception et la mise à disposition de l'administration des épreuves pour l'organisation des devoirs surveillés. Il assure ainsi l'évaluation interne de la discipline.

À ce titre, c'est lui qui devrait orienter le corps de contrôle dans l'identification des enseignants à difficultés spécifiques; il doit être le premier visé lors des missions du corps de contrôle.

Nous avons fait avec madame l'AE les projets des outils dont elle a besoin pour l'accomplissement de sa mission. Elle a bénéficié de notre accompagnement à distance durant cette année scolaire et de celui des inspecteurs du pool du Mono,

pour la suite.

### 4.2. Contribution à la mise en œuvre du programme IFADEM au Bénin

L'initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) est un programme de **renforcement des capacités des instituteurs**, mis en place par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et le MEMP au Bénin. IFADEM vise **l'amélioration des performances des enseignants de français au primaire**, par l'intermédiaire d'un **dispositif de formation à distance** utilisant les techniques d'information et de communication (TIC). Le matériel utilisé était **le Livret de l'enseignant**, composé de 6 modules conçus par une équipe de rédacteurs de contenus béninois, en concertation avec des experts internationaux en linguistique et en formation à distance, **un lecteur MP3** contenant des supports pédagogiques audio, **un dictionnaire, deux grammaires**. La formation, dans un premier temps, s'est adressée à **581 instituteurs** des départements du **Zou** et des **Collines** qui se préparaient au Certificat d'aptitude pédagogique (CAP).

À l'issue de mon Master Uticef avec l'université de Strasbourg, j'ai été sélectionné comme animateur de formation, pour former les tuteurs qui doivent suivre les enseignants sur le terrain.

Dans le système éducatif béninois, le français a un statut particulier. Il joue un rôle central dans l'appropriation des savoirs et des savoir-faire de l'école. Il est à la fois une matière et la langue dans laquelle s'effectuent les enseignements de toutes les disciplines de l'école. Le module 5 de ce programme a été consacré à l'intégration linguistique par et pour les mathématiques. L'objectif de ce module était de fournir aux maîtres les outils susceptibles de les amener à :

- repérer les structures grammaticales des consignes de

mathématiques en français ;

- repérer la spécificité et la transversalité du lexique utilisé en mathématiques, avec les difficultés que cela pose ;

- travailler les consignes et les réponses attendues d'un point de vue grammatical et rhétorique (la manière de dire).

Entre autres, ils ont été initiés aux techniques pour le développement des communautés d'apprentissage professionnelles. Ces CAP fonctionnent sous l'encadrement des Responsables d'Unités pédagogiques (RUP) avec l'appui du Conseiller Pédagogique (CP) de zone. Les acquis de ce programme transparaissent dans le plan de formation des enseignants, initié par l'INFRE, étendu au niveau national.

### 4.3. Formation des AE dans les Collines à Dassa-Zounmè en février 2019

Ce travail a été poursuivi sous forme d'ordonnance pédagogique dans le département des Collines autour des AE de tous les établissements à l'issue d'une mission d'inspection initiée par la DIPIQ. Après une semaine d'inspections d'enseignants en situation de classe et l'amer constat d'absence de suivi des enseignants, nous avons réuni les AE pour les sensibiliser sur leur mission. La méthodologie utilisée a pris appui sur l'arrêté N° 050/MEST-FP/DC/SGM/DAF/DIPIQ/IGM/DET-FP/DESG/SA/D44-SGG17 portant attributions, modalités et conditions d'exercice des fonctions de l'Animateur d'Établissement dans les établissements d'enseignement secondaire général et technique, dont copie a été remise à chaque AE pour son appropriation. Ensuite, nous avons débouché sur ce qui constitue leur cahier de charges et les outils qu'ils sont tenus d'élaborer pour l'accomplissement parfait de leur mission. Enfin, le travail a porté sur le module de remédiation à dérouler dans les ateliers d'AP le mercredi suivant.

Ce dispositif permet, pas à pas,

d'autonomiser la gestion pédagogique des enseignants et la mise en œuvre des activités de communautés d'apprentissage professionnelles dans les 132 établissements des 6 Communes de ce département. Le suivi a été assuré à distance pendant les années scolaires 2018-2019 et 2019-2020. À ce jour, le suivi est confié à l'inspecteur de pool et activé par le dispositif du REAP, pour la dynamisation d'environ 132 CAP dans ce département (voir tableau n° 15 page 145).

#### 4.4. Conception de fiches pédagogiques modèles par la DIP et la DIPIQ

À l'enseignement secondaire général, le constat a été fait que les enseignants n'élaborent pas toujours de fiches pédagogiques pour préparer et exécuter leurs cours. Celles qui sont élaborées par quelques-uns sont souvent très personnalisées et ne clarifient pas de manière explicite ni les interactions enseignant-apprenant et apprenant-apprenant ni le point des connaissances et techniques objets d'apprentissage au sein d'une même discipline. Les enseignants, qui sont chargés de dispenser les disciplines scientifiques telles que les mathématiques, les sciences de la vie et de la Terre (SVT) et les sciences physique, chimique et technologique (PCT) aux mêmes apprenants les abordent de manière isolée. Ils échangent très rarement entre eux à propos des stratégies d'enseignement qu'ils utilisent. Pour rendre plus efficaces les apprentissages, une collaboration entre enseignants de mathématiques, de SPCT et de SVT pour l'harmonisation de leurs fiches pédagogiques, suivant le même canevas, et même de leurs pratiques de classe a été envisagée. Ce projet est né suite au programme de formation continue des enseignants dans les pays d'Afrique francophone qui a eu lieu au Kenya, au Japon puis au Bénin de septembre 2008 à mars 2009. Sa phase expérimentale a connu l'appui financier de l'Agence Japonaise de Coopéra-

tion Internationale (JICA) et s'est déroulée dans les CEG Aplahoué, Klouékanmè et Dogbo dans le département du Couffo au cours de l'année scolaire 2009-2010, pour la classe de 6e.

La phase d'extension de l'expérimentation devait se dérouler au cours de l'année scolaire 2010-2011 dans le département de l'Atacora afin d'améliorer les résultats de la première phase expérimentale. Les résultats des différentes évaluations devaient permettre de cerner les contours de la généralisation de l'harmonisation de la pratique des « cours modèles ». Cette généralisation devait être conduite par la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP), responsable du suivi et du contrôle de la qualité de l'enseignement en collaboration avec la Direction de l'Enseignement Secondaire (DES). À l'issue du projet, la capacité des inspecteurs et des Conseillers Pédagogiques (CP) en mathématiques, PCT et SVT à échanger entre eux afin de mieux accompagner et évaluer les cours des enseignants a été renforcée ; les enseignants et les chefs d'établissement de la zone concernée se sont approprié la pratique des « cours modèles ». Dans la même lancée, la Direction de l'Inspection Pédagogique, de l'Innovation et de la Qualité (DIPIQ) a essayé d'étendre cette pratique à toutes les disciplines et a relancé timidement sa généralisation au cours de l'année scolaire 2017-2018. Le nouveau dispositif dénommé REAP devra poursuivre cette initiative.

#### 4.5. Initiation des CP et des IES à la démarche de conception de fiches pédagogiques modèles

Dans le cadre du programme « APPRENDRE », le « Premier atelier de renforcement des capacités didactiques en mathématiques en vue de l'élaboration de séquences d'enseignement-apprentissage innovantes » a regroupé, autour d'un Expert international assisté d'un Expert national, 33 (trente-trois) CP, 8 (huit) Élèves-Inspecteurs, 16 (seize) Inspecteurs de mathéma-

tiques et deux représentants des ENS de Natitingou et de Porto-Novo (tous deux docteurs en mathématiques, dont un didacticien). L'atelier s'est déroulé du lundi 13 au vendredi 17 janvier 2020 à l'hôtel Fifatin à Bohicon. Il avait pour objectifs de « former un noyau de formateurs répercutant la formation auprès des enseignants » et « faire produire des séquences d'apprentissage en mathématiques, des plans de leçons détaillés (fiches pédagogiques) avec des progressions et des activités au profit des élèves du collège en général et ceux de la classe de 6e en particulier ». Pendant cinq jours, les participants, après avoir passé en revue diverses théories pédagogiques et didactiques, ont été initiés à faire l'analyse a priori et a posteriori d'une séance, à élaborer la carte conceptuelle d'un contenu notionnel donné, à dégager un canevas de conception d'une fiche pédagogique et à élaborer, par groupe, des fiches pédagogiques modèles. À l'issue de cet atelier, des équipes de travail, sous forme de collectifs d'enseignants, ont été constituées afin de poursuivre les activités entreprises sur le terrain avec des enseignants et émailler ce modèle dans tout le pays.





# 3 Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire

---

Préparé par:

**KOUYATE Idrissa**

Inspecteur général au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle de Côte d'Ivoire.

**L'auteur**

D'abord professeur certifié de sciences physiques (1982), puis conseiller pédagogique, inspecteur de l'enseignement secondaire de sciences physiques (2000), I. Kouyaté a ensuite exercé les fonctions de chef de l'Antenne de la Pédagogie et de la Formation continue dans la région de San-Pédro, avant d'être nommé inspecteur général de l'Éducation nationale et coordonnateur de la réforme du collège en Côte d'Ivoire. Il occupe en outre depuis 2011 le poste de directeur du Centre national de matériels scientifiques. Il est officier de l'ordre du Mérite de l'Éducation nationale et commandeur dans l'ordre du Mérite de la fonction publique de Côte d'Ivoire.

**[idrisskouyate@yahoo.fr](mailto:idrisskouyate@yahoo.fr)**

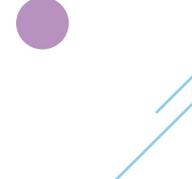
# Résumé

Pour accroître l'offre éducative, la Côte d'Ivoire s'est engagée, avec l'appui de ses partenaires techniques et financiers, dans un ambitieux programme de construction de petits collèges dits « de proximité », en milieu rural (moins de 5 km de trajet). L'avènement de ces collèges de proximité vise à apporter une réponse à la croissance rapide des effectifs d'élèves en 6e et à réduire les inégalités d'accès au collège entre villes et campagnes. Ces collèges fonctionnent avec des professeurs bivalents (professeurs enseignant deux disciplines).

La loi de 2015 instituant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans fait du collège le cycle terminal de l'école de base et induit une réforme profonde, dont les collèges de proximité sont le laboratoire et la préfiguration.

La formation continue des enseignants bivalents de ces collèges de proximité est assurée aussi bien par les encadreurs pédagogiques que par le travail collaboratif entre eux.

# Le plan



**Section I** : Vue d'ensemble de l'enseignement général

155

**Section II** : Le corps enseignant et l'encadrement

157

**Section III** : Les collèges de proximité

157

**Section IV** : Formation, encadrement et travail collaboratif des enseignants des collèges de proximité

158

**Section V** : Bilan et perspectives

160



# Introduction



La nouvelle politique de formation continue des enseignants fait partie des réformes entreprises par le MENETFP pour améliorer la qualité et l'efficacité du système éducatif. Elle est l'expression de la volonté du ministère de faire évoluer le système éducatif vers l'atteinte des objectifs de l'ODD4, c'est-à-dire « Assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ».

La formation continue ne doit plus être seulement le remède aux insuffisances de la formation initiale, mais un processus de longue durée s'inscrivant dans une perspective d'apprentissage permanent (Eurycide, Tardif et al., 1998).

## Section I : Vue d'ensemble de l'enseignement général

### 1.1. Structuration du système éducatif de base

La Côte d'Ivoire est située en Afrique de l'Ouest et s'étend sur une superficie de 322 462 km<sup>2</sup>. La population totale est estimée à 22,7 millions d'habitants (RPGH, 2014), dont les moins de 15 ans représentent 42 %.

Le taux d'alphabétisation de la population adulte de 15 à 45 ans était estimé à 45 % en 2012 (EDS-MICS, 2013). Le taux net de scolarisation est de 91,5 % au primaire et de 47,3 % au secondaire (DSPS, 2020).

Les effectifs scolarisés en 2018-2019 :

**au primaire** : 4 003 884 élèves, dont 48 % de filles, encadrés par 96 255 enseignants;

**au secondaire** : 2 110 499 élèves dont 44% de filles, encadrés par 61 338 enseignants.

En 2020, l'enseignement secondaire comptait 2331 établissements dont 549 publics (23,5%). Les effectifs totaux d'élèves atteignaient 1 603 770 au 1er cycle et 506 729 au 2<sup>nd</sup> cycle. L'enseignement secondaire général public représentait 24% des établissements et 49% des élèves.

Le secteur de l'éducation de base est placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (MENETFP) qui couvre l'ensemble des niveaux de l'enseignement général (préscolaire, primaire, secondaire), de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et de l'éducation non formelle.

Le système d'enseignement général formel en Côte d'Ivoire comprend 4 niveaux :

- L'enseignement préscolaire pour les enfants âgés de 3 à 5 ans dure trois (3) ans ;
- Le cycle primaire dure six ans. Il

est organisé en trois sous-cycles de deux (2) ans chacun : les cours préparatoires (CP1 et CP2), les cours élémentaires (CE1 et CE2) et les cours moyens (CM1 et CM2). Ce cycle est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE), donnant accès au 1er cycle du secondaire général ;

- Le premier cycle de l'enseignement secondaire général (le collège) dure quatre (4) ans. Il est sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) ;

- Le second cycle de l'enseignement général et technique dure trois (3) ans. Il est, quant à lui, sanctionné par les baccalauréats A, B, C, D, E, F, G et H.

### 1.2. L'efficacité interne en 2020

Les principaux ratios sur l'efficacité interne du système éducatif sont les suivants :

	Niveau national
<b>Taux de réussite à l'examen de fin d'études primaires (CEPE)</b>	95.35%
<b>Taux de réussite au BEPC</b>	53,17%
<b>Taux de redoublement au primaire</b>	9,45 %
<b>Taux de redoublement au premier cycle du secondaire</b>	6 <sup>e</sup> : 2% 5 <sup>e</sup> : 5% 4 <sup>e</sup> : 7% 3 <sup>e</sup> : 24%
<b>Taux d'abandon au primaire</b>	5,02%
<b>Taux d'abandon au premier cycle du secondaire</b>	9,7 %

Source : DSPS – MENETFP Côte d'Ivoire

### Taux de réussite aux examens de 2011 à 2020

Années	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
CEPE	58%	55%	67,03%	79,13%	82,12%	83,33%	80,98%	83,97%	84,48%	95,35%
BEPC	17%	17%	40,22%	57,43%	58,62%	59,11%	60,08%	60,14%	57,31%	53,17%

Source : MENET-FP/DSPS/SDSP/ANNUAIRE STATISTIQUE DU SECONDAIRE GÉNÉRAL ET TECHNIQUE 2019-2020

**Remarque :** Pour réduire les risques de contamination à la COVID-19, la session 2020 du CEPE a été remplacée par la prise en compte des résultats des contrôles continus des élèves de CM2 en vue de leur passage en 6e. Le taux élevé de réussite de 95,35 % en est le résultat, par contre le taux de réussite au BEPC a connu une régression.

Ce tableau montre une nette tendance à l'amélioration des résultats aux examens nationaux de 2011 à 2020. Plusieurs raisons, dont notamment les programmes de renforcement des capacités des enseignants et les importants investissements dans le secteur expliquent ces résultats.

Toutefois, les résultats de la Côte d'Ivoire aux évaluations internationales PASEC 2014 (52 % des élèves en fin de cycle primaire évalués en dessous du seuil de compétences en lecture, c'est-à-dire en dessous du niveau 3, et 73 % des élèves évalués en dessous du seuil de compétences en mathématiques, c'est-à-dire en dessous du niveau 2) soulignent les défis qui restent à relever en vue d'un renforcement de la qualité des enseignements et des apprentissages notamment à travers le dispositif de formation continue et d'encadrement de proximité des enseignants.

Selon le RESEN<sup>2</sup> 2015, **2 039 788 élèves de l'enseignement primaire et secondaire se trouvaient en situation de décrochage scolaire**, c'est-à-dire qu'ils ont arrêté les études avant l'obtention d'un diplôme. Ainsi, selon cette étude, **sur 10 élèves qui entrent au primaire, seulement 6 ont obtenu le diplôme du CEPE. Au 1er cycle secondaire, ils étaient 4 sur 10 à obtenir le BEPC et au second cycle ils n'étaient que 2 sur 10 à obtenir le BAC.**

Les facteurs susceptibles d'expliquer cette faiblesse du système éducatif sont à la fois sociaux, culturels, économiques, politiques et socio-éducatifs.

En ce qui concerne les enseignants, plusieurs causes expliquent ces mauvais résultats. Parmi celles-ci, l'on peut citer :

- une forte inadéquation entre les contenus de formation initiale et les compétences attendues des enseignants en situation de classe ;
- une formation continue et un encadrement pédagogique insuffisants ;
- une faiblesse de coordination des actions de formation continue.

À cet effet, il convient d'opérer des réformes pédagogiques en veillant sur la qualité de la formation continue des enseignants qui, selon l'une des recommandations du PASEC 2014, est primordiale pour relever la performance des élèves, tant il est avéré que les progrès des élèves dépendent de manière significative du talent et des compétences des enseignants (effet enseignant).

<sup>1</sup> Dans l'évaluation PASEC 2014 l'évaluation des compétences en lecture comprend 4 niveaux et l'évaluation des compétences en mathématiques 3 niveaux. Le seuil de compétences en lecture est situé entre le niveau 2 et le niveau.

<sup>2</sup> Rapport d'Etat du système éducatif national

<sup>3</sup> pour les compétences en lecture et entre les niveaux 1 et 2 pour les mathématiques. Cf p14 Résumé exécutif PASEC 2014 – Performance des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Source [http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2015/12/Resume\\_Pasec2014\\_FR\\_BD1.pdf](http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2015/12/Resume_Pasec2014_FR_BD1.pdf)

## Section II : Le corps enseignant et l'encadrement

### 2.1. Une augmentation importante des effectifs d'enseignants au secondaire.

Augmentation importante du nombre d'enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> cycle de l'enseignement secondaire de 2018 à 2020.

**Tableau 3 : Evolution du nombre d'enseignants du 1er et du 2nd cycle de l'enseignement secondaire de 2018 à 2020**

Année scolaire	2018 2019	2019 2020
Privé	39 611	44 478
Public	21 727	26 769
TOTAL	61 338	71 247

Source : MENET-FP/DS/SDSP/ANNUAIRE STATISTIQUE DU SECONDAIRE GENERAL ET TECHNIQUE 2019\_2020

Pour l'année scolaire 2019-2020, le système éducatif ivoirien comptait 71 247 enseignantes et enseignants dans le secondaire. L'enseignement secondaire général public (1<sup>er</sup> et 2<sup>d</sup> cycle) comptait 26 769 professeurs, dont 18 % de femmes.

Le 1<sup>er</sup> cycle comptait 11 946 professeurs, dont 3 687 professeurs bivalents formés à l'ENS depuis 2014 et qui occupent les postes aussi bien dans les collèges de proximité que dans des établissements « ordinaires ».

### 2.2. L'encadrement des établissements scolaires

En Côte d'Ivoire, l'encadrement des établissements scolaires est assuré par l'Inspection générale dans les 36 Directions régionales. L'Inspection générale fonctionne avec un Coordonnateur général et 5 Coordonnateurs adjoints chargés (i) de l'administration et de la vie scolaire; (ii) de la pédagogie dans le secondaire; (iii) de la pédagogie dans l'enseignement préscolaire et primaire; (iv) de

l'enseignement technique; et (v) de la formation professionnelle. Elle compte 30 Inspecteurs généraux et 58 Inspecteurs de l'Enseignement secondaire chargés d'encadrer les 2 331 établissements secondaires, dont 549 publics (23,5 %).

L'encadrement pédagogique des enseignants est assuré par la Direction de la Pédagogie et de la Formation continue (DPFC) et ses 36 Antennes de la Pédagogie et de la Formation continue (APFC). Depuis la rentrée scolaire 2020, la DPFC a connu un renforcement de son personnel d'encadrement qui est passé de 389 à 789 encadreurs pédagogiques du secondaire pour les 2 331 établissements secondaires et les 71 247 enseignants.

### 2.3 Des réformes engagées pour l'encadrement et la formation

Le dispositif d'encadrement, de suivi et pédagogique et de formation continue est en profonde restructuration avec notamment :

- la prise de textes institutionnels sur l'encadrement : (i) pour fixer des normes d'encadrement (1 encadreur pédagogique pour 30 enseignants du secondaire, chaque encadreur pédagogique devant effectuer 50 visites de classe par an) ; (ii) pour recadrer l'organisation des visites de classe ; (iii) pour fixer les modalités de suivi et d'encadrement pédagogiques ;
- la réforme de la formation continue avec : (i) l'élaboration d'un document-cadre de politique de formation continue des enseignants ; (ii) la construction d'un dispositif hybride pour assurer la formation continue des enseignants ;
- la redynamisation de l'enseignement des sciences à travers un dispositif de territorialisation autour de pôles scientifiques.

Dans l'ensemble, l'insuffisance du nombre de personnels et de moyens de mobilité constitue la contrainte majeure de l'encadrement des enseignants.

## Section III : Les collèges de proximité

### 3.1 Une innovation en réponse à la forte demande sociale

Après une décennie de crise est apparue en Côte d'Ivoire une forte demande sociale des familles pour l'accès au collège, notamment dans les zones rurales. L'État a opté depuis 2011 pour le développement des collèges dits de proximité dans l'optique de :

- réduire les disparités sociales, géographiques et de genre en adaptant l'offre au milieu rural et en favorisant l'accueil des filles ;
- assurer la qualité de la formation, en améliorant le niveau des acquisitions et l'efficacité interne du système éducatif (réduction des taux de redoublement et d'abandon) ;
- accroître les capacités d'accueil en respectant les contraintes budgétaires.

La chronologie du processus de création des Collèges de Proximité est placée en annexe

### 3.2. Caractéristiques des collèges de proximité

Un collège de proximité est un collège de petite unité proche de la communauté (moins de 5 km de trajet). Son aire de recrutement couvre 2 à 3 écoles primaires (deux à trois villages), totalisant au moins 90 élèves en CM2. Les collèges « base 2 » comptent deux classes par niveau, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, et accueillent un effectif de 320 élèves (soit 40 par classe), encadrés par dix (10) enseignants bivalents et cinq (5) membres du personnel ad-

ministratif et d'encadrement. Par comparaison, un collège ordinaire « base 2 » compte 18 enseignants monovalents et huit membres du personnel administratif et d'encadrement. La bivalence des enseignants convient aux établissements de petite taille dits de base 2, car elle permet de maintenir des emplois du temps complets pour chaque enseignant.

Les disciplines enseignées par les enseignants bivalents sont regroupées en cinq (5) blocs :

Blocs	Disciplines enseignées	Discipline d'entrée
1	Histoire-géographie, Français	Histoire ou Français
2	Français, Éducation aux droits de l'Homme et à la citoyenneté	Français
3	Anglais, Éducation physique et sportive	Anglais
4	Mathématiques, Technologies de l'information et de la communication à l'école	Mathématiques
5	Sciences de la vie et de la terre, Physique-Chimie	Sciences de la vie et de la terre ou physique-chimie

En 2020, le pays enregistrait 149 collèges de proximité publics, dont 49 construits sur des ressources allouées par les partenaires techniques et financiers du secteur de l'éducation et 100 par les collectivités territoriales. Les collèges de proximité ne représentent que 7 % des établissements secondaires du pays.

## Section IV : Formation, encadrement et travail collaboratif des enseignants des collèges de proximité

### 4.1 Recrutement et formation initiale des professeurs de collèges

Le recrutement se fait sur concours organisés par le ministère de la Fonction publique et ouverts en priorité aux instituteurs ordinaires, titulaires de la licence 2 dans l'une des disciplines enseignées au collège; le concours est également ouvert aux étudiants titulaires de la licence 2.

À l'ENS, la formation initiale des professeurs bivalents est faite en quatre (4) semestres, dont un en stage dans un établissement scolaire. Les professeurs bivalents titularisés sont classés dans la catégorie A3 (emploi de professeur de collège). Pour répondre à la demande des professeurs de

collège, une réforme de la formation initiale a été engagée (cf. section V).

### 4.2 Dispositif d'encadrement pédagogique

Le système éducatif de Côte d'Ivoire s'est, depuis 2012, fortement organisé en vue d'améliorer le maillage et la couverture du territoire en matière de formation continue et de développement professionnel, tant pour le premier que le second degré du secondaire. Les corps d'inspection, tout comme le réseau des divers conseillers pédagogiques, sont mobilisés et engagent annuellement de nombreuses actions de formation, essentiellement disciplinaires. Les structures qui exercent dans le domaine de la formation continue des professeurs de collège selon la hiérarchie des ordres d'enseignement sont les suivantes :

#### ● les entités nationales :

la DPFC (Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue) ;

la CND (Coordination Nationale Disciplinaire de la DPFC) ;

#### ● les entités régionales :

l'APFC (Antenne de la Pédagogie et de la Formation Continue) ;

la CRD (Coordination Régionale Disciplinaire) ;

#### ● l'UP (Unité Pédagogique) interétablissements ;

ments ;

l'UP (Unité Pédagogique) inter-établissements ;

le CE (Conseil d'Enseignement) d'un établissement.

Les Antennes de la Pédagogie et de la Formation continue (APFC) sont les démembrements de la DPFC dans les DRENETFP. Il est également créé au sein de la DPFC des CND qui ont pour relais les CRD dans les APFC. Les CND et les CRD regroupent les encadreurs pédagogiques de la même discipline du préscolaire au secondaire. Leur mission consiste à assurer l'encadrement pédagogique des enseignants et à veiller au respect des normes pédagogiques au sein des établissements.

Les UP regroupent les enseignants de la même discipline de plusieurs établissements d'une même ville, soit dans le 1<sup>er</sup> cycle soit dans le 2<sup>nd</sup> cycle de l'enseignement secondaire.

Les CE concernent les enseignants de la même discipline ou appartenant au même domaine de discipline au sein d'un établissement scolaire.

Les domaines sont :

● le domaine des langues : français, anglais, allemand, espagnol ;

● le domaine des Arts : arts plastiques, éducation musicale ;

● le domaine des sciences : mathématique, physique-chimie, science de la vie et de la terre, TIC ;

● le domaine de l'univers social : his-

toire-géographie, éducation aux droits de l'Homme et à la citoyenneté, philosophie ;

- le domaine de l'éducation physique et sportive : EPS.

Les UP et les CE sont animés par des enseignants élus par leurs pairs pour un mandat de deux (2) ans renouvelables. Ces cellules ont pour mission de permettre aux enseignants d'échanger leurs expériences et d'harmoniser leurs pratiques sous le contrôle et la supervision des CRD.

#### 4.4 Formation continue assurée par les encadreurs pédagogiques

En général, la formation continue des professeurs de collège est assurée soit dans les chefs-lieux de région soit dans les établissements par les encadreurs pédagogiques des Antennes de la Pédagogie et de la Formation continue (APFC) dans les 36 directions régionales (DRE-NET-FP) du pays. Trois modalités sont privilégiées :

#### 4.5 Travail collaboratif entre les enseignants des collèges de

tifs :

- de contribuer au développement professionnel des enseignants dans l'exercice de leur métier par la formation continue ;
- d'assurer la réflexion pédagogique, en particulier celle qui concerne la didactique disciplinaire et interdisciplinaire ;
- d'harmoniser les méthodes d'enseignement ;
- de traiter les difficultés propres aux disciplines dans les situations de classe ;
- de favoriser l'intégration des enseignants débutants ou nouvellement affectés dans la communauté scolaire locale.

Le fonctionnement de ces cellules est placé sous l'autorité des responsables des structures éducatives (chefs d'établissement ou Inspecteurs de l'Enseignement primaire) et sous la supervision des chefs des APFC (cf. annexe 4).

Avec l'isolement géographique des collèges de proximité situés en zone

formations. Les deux enseignants d'un même bloc disciplinaire se répartissent la préparation des fiches, des expériences en sciences et la rédaction des questionnaires des contrôles continus par niveau et font des réunions de mise en commun de leurs travaux. L'administration du collège encourage et facilite les séances de travail des enseignants en fournissant à chaque groupe la logistique demandée dans la mesure du possible.

Généralement, lors des CE, les chefs d'établissement invitent les enseignants les plus anciens à la prise en compte des nouveaux affectés après leur formation initiale pour assurer leur encadrement. Ils informent aussi les enseignants des attentes du projet d'établissement et de leur disponibilité à demander l'aide des conseillers pédagogiques des APFC.

#### 4.6 Un exemple de situation de travail collaboratif : les classes ouvertes

Lors des séances des classes ouvertes, avec ou sans encadreurs pédagogiques, les enseignants échangent sur tous les problèmes pédagogiques et didactiques liés à leur discipline. Lorsqu'il est présent, l'encadreur pédagogique apprécie la préparation de la leçon et choisit avec les enseignants le sujet de l'observation : par exemple sur la gestion de la classe. Le professeur tenant la classe fait sa prestation devant les élèves. Son collègue et l'encadreur pédagogique suivent le cours et notent le timing, la trace écrite au tableau et dans des cahiers d'élèves, le questionnement, les réactions des élèves et les attitudes du professeur. À la fin du cours, un entretien permet à l'encadreur et aux enseignants d'échanger sur les points forts et les points à améliorer pour une bonne gestion de la classe. Cette classe ouverte est une opportunité de l'encadreur pédagogique d'assurer un encadrement de proximité des enseignants. Les encadreurs, les chefs d'établissement et les professeurs interrogés apprécient bien cette forme d'accompagnement.

##### Ateliers de renforcement des capacités des enseignants sur :

- l'utilisation des programmes éducatifs et des guides d'exécution
- l'évaluation des apprentissages
- la formation à l'utilisation des matériels didactiques (SVT/PC)
- l'élaboration de fiches de leçons
- l'élaboration des situations d'apprentissage et d'évaluation

les pratiques de classe

##### Visites de classes suivies d'échanges sur :

- le déroulement de la leçon
- la gestion des documents pédagogiques
- la mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences (APC)
- la gestion de la classe

##### Classes Ouvertes suivies d'échanges sur :

- l'exploitation d'une situation d'apprentissage
- le questionnement et la gestion des réponses des élèves
- la gestion du temps
- la gestion de la classe

#### proximité.

Les unités pédagogiques (UP), les conseils d'enseignement (CE) et les secteurs pédagogiques (CP) sont des cellules de réflexion académique, didactique et pédagogique et de formation continue des enseignants. Ces cellules ont pour objec-

rurale, seuls les Conseils d'enseignement existent et sont fonctionnels. Dans les collèges de proximité qui comptent deux (2) enseignants par bloc disciplinaire, la collaboration entre eux est impulsée par les encadreurs pédagogiques et les chefs d'établissement soit dans les réunions des CE soit au cours des

## Section V : Bilan et perspectives

### 5.1. Difficultés de mise en œuvre du travail collaboratif et mesures à prendre

Dans les UP comme dans les CE, la mise en œuvre du travail collaboratif entre les enseignants bute parfois sur des difficultés comme :

- l'isolement géographique des collèges de proximité par rapport aux grands centres d'enseignement (ce qui limite les échanges entre enseignants de même discipline) ;
- un déficit de communication entre les enseignants et les APFC ;
- une difficulté d'encadrement rapproché des enseignants par les APFC en raison de contraintes logistiques ;

Devant ces difficultés, les chefs d'établissement et les encadreurs pédagogiques sont appelés à développer davantage le travail collaboratif entre les enseignants bivalents. Par ailleurs, le MENETFP a prévu de mettre en place un soutien et un renforcement des UP et des CE par la constitution d'un réseau décentralisé des UP d'une part et d'autre part de développer un dispositif de formation à distance des enseignants.

### 5.2. Défis et perspectives de la formation continue

Les difficultés relevées et les améliorations envisagées sont les suivantes :

- une absence de planification et de mutualisation des offres de formation continue. L'accès à la formation continue mériterait d'être amélioré, notamment avec une planification annuelle et une mise en ligne de l'offre suffisamment anticipée et la valorisation de priorités nationales de l'année en lien direct avec la progression de la réforme des collèges ;

- une non-prise en considération des participations aux formations continues, dans la carrière de l'enseignant. Pour mobiliser les enseignants de collège, et pour que la participation aux formations continues devienne un élément clé de la progression de carrière, il est urgent de valoriser les participations et la présence aux formations, et, a contrario, de pénaliser les absences non justifiées ;

- Le non-suivi et la non-traçabilité des enseignants en matière de formation continue. La formation continue des enseignants nécessite la mise en œuvre d'un pilotage national, mais aussi le soutien aux équipes locales, très efficaces dans leur activité d'entraide et d'accompagnement des nouveaux enseignants et de ceux qui ont besoin de renouveler leurs connaissances dans la mise en œuvre des réformes notamment.

Afin d'assurer la formation continue efficace des professeurs bivalents, et des professeurs en général, le nouveau dispositif hybride de formation<sup>4</sup>, met l'accent sur le travail

collaboratif entre les enseignants avec un suivi par le chef d'établissement et les encadreurs pédagogiques.

Le plan de formation continue des enseignants et du personnel d'encadrement pour la période 2019-2030 intègre les bonnes pratiques héritées des projets comme UNESCO/CFIT, IFADEM, Mobile Learning, APPRENDRE<sup>5</sup>. Il favorise une culture du développement professionnel personnel chez l'ensemble des enseignant(e)s.

### 5.3 Déploiement des collèges de proximité et le défi de la qualité

La pression démographique en Côte d'Ivoire reste forte : les statistiques démographiques anticipent pour 2025 un nombre important d'enfants accédant au CM2 (classe d'âge des 11 ans), soit près de 610 000 élèves. Cela nécessite de construire 1 840 collèges de proximité en dix ans et de former près de 20 000 enseignants bivalents en adaptant les modalités de formation pour faire face aux besoins des établissements publics et privés.

### 5.4 Vers une réforme globale du collège en Côte d'Ivoire

La mise en œuvre de la Politique de la scolarisation obligatoire<sup>6</sup> induit une réforme profonde du 1er cycle de l'enseignement secondaire général. Les travaux ont été engagés depuis 2017<sup>7</sup>. Selon les orientations de cette réforme, le cycle du collège devra désormais permettre à tous les jeunes achevant l'école primaire soit de poursuivre leur scolarité, soit d'être orientés vers la formation professionnelle, soit d'entrer dans la vie active munis des compé-

<sup>4</sup> Le dispositif a été élaboré avec l'appui technique de France Expertise Internationale (ex CIEP) sur financement de « APPRENDRE ».

<sup>5</sup> Telles que les pratiques professionnelles réflexives, les pédagogies actives socio-constructivistes centrées sur l'apprenant, les modalités hybrides de formation continue, le travail collaboratif en réseaux d'enseignants, l'observation et l'analyse des pratiques de classe en relation avec les apprentissages des élèves.

<sup>6</sup> Loi 2015-635 du 17 septembre 2015 instituant la scolarisation obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans.

<sup>7</sup> avec l'appui du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) devenu France Education Internationale (FEI) sur financement du C2D via AFD.

tences qui feront d'eux des adultes responsables et des citoyens éclairés et actifs.

La phase de diagnostic réalisée en 2017 a été suivie de l'élaboration en 2019 d'un plan d'action comprenant notamment :

- Action 1 : Rénover l'organisation et le contenu des enseignements au collège pour mener tous les élèves au terme de la scolarité obligatoire ;
- Action 2 : Développer les compétences du personnel chargé de mettre en œuvre la réforme à partir de référentiels de compétences ;
- Développer le dispositif de la formation initiale pour répondre à la demande quantitative de professeurs de collège ; il est envisagé l'ouverture de licences professionnelles bidisciplinaires pour les professeurs bivalents dans les universités ;
- Action 4 : Piloter la réforme et organiser sa généralisation.

Tout système éducatif qui ambitionne d'offrir une éducation de qualité pour tous doit pouvoir compter sur des enseignants bien formés, qualifiés, décemment rémunérés, capables de suivre les processus d'évolution des connaissances et disposant des compétences nécessaires pour prendre en compte les interdépendances croissantes qui touchent non seulement le monde, mais également l'éducation.

La formation continue est une exigence pour la valorisation des ressources humaines et offre un cadre pour un apprentissage tout au long de la vie. Une telle vision s'appuie nécessairement sur des textes juridiques et des actes institutionnels.



## Références bibliographiques

RÉPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE (2015) : Loi n° 2015-635 du 17 septembre 2015 portant modification de la loi n°95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement. En ligne : <https://bit.ly/2IUsBq4>

### **MENETFP :**

- Site web du MENETFP : <http://www.education.gouv.ci>
- Les arrêtés N° 107, 108, 109 /MENETFP/ CAB du 30 juillet et 17 août 2020
- RESEN – Rapport d'état du système éducatif national 2015
- Statistiques scolaires de poche 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020. En ligne : <https://bit.ly/2J4S4NA> ; <https://www.men-dpes.org/>

### **CONFEMEN-PASEC :**

Résumé exécutif PASEC 2014 – Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire – Dec 2015

<http://www.pasec.confemen.org/publication/pasec2014-resume-executif/>

### **FOFANA A. (2014) :**

« Écoles rurales, vers des orientations nouvelles : l'exemple des écoles de proximité en Côte d'Ivoire », dans G. Fabre, A. Fournier, L. Sanogo : Regards scientifiques croisés sur le changement global et le développement – Langue, environnement, culture, Actes du Colloque international de Ouagadougou (8-10 mars 2012), Sciencesconf.org, p. 9-21.

En ligne : [hal-00939897]

### **KOUADIO A. O., AZOH F. - J., BONNEL M.-L., MAÏGA S., N'DRI J. (2018) :**

« Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire au prisme de l'approche par les capacités », Papiers de Recherche AFD, n° 2018-80, septembre.

En ligne : <https://bit.ly/2GZJdek>

**TARDIF, M, LESSARD, C., GAUTHIER C. (1998) (eds)**  
**Formation des maîtres et contextes sociaux.** Paris : PUF.

## Annexe 1 : Côte d'Ivoire: organisation de l'enseignement général

Tableau 1 : Différents niveaux d'études et les tranches d'âges officiels

	Tranches d'âges	Niveau d'études	Âge légal d'admission
Enseignement Précolaire	3 à 5ans	Petite section (PS)	3 ans
		Moyenne section (MS)	4 ans
		Grande Section (GS)	5 ans
Enseignement Primaire	6 à 11 ans	Cours préparatoire (1 <sup>re</sup> année) CP1	6 ans
		Cours préparatoire (2 <sup>e</sup> année) CP2	7 ans
		Cours élémentaire (1 <sup>re</sup> année) CE1	8 ans
		Cours élémentaire (2 <sup>e</sup> année) CE2	9 ans
		Cours moyen (1 <sup>re</sup> année) CM1	10 ans
Enseignement secondaire 1er cycle	12 à 15 ans	Cours moyen (2 <sup>e</sup> année) CM2	11 ans
		Sixième ( 6 <sup>e</sup> )	12 ans
		Cinquième ( 5 <sup>e</sup> )	13 ans
		Quatrième (4 <sup>e</sup> )	14 ans
Enseignement secondaire général (et technique) 2 <sup>d</sup> cycle	16 à 18 ans	Troisième (3 <sup>e</sup> )	15 ans
		Seconde (2 <sup>de</sup> )	16 ans
		Première (1 <sup>re</sup> )	17 ans
		Terminale (Tle)	18 ans

Source : MENETFP/ DSPS. Statistiques scolaires de poche 2019 - 2020

Tableau 2 : Les effectifs d'élèves en 2020

	Total	% des filles
Enseignement préscolaire	244 357	51.3 %
Enseignement primaire	4 101 430	48.3 %
Enseignement secondaire 1er cycle	1 711 369	45.9 %
Enseignement secondaire général (et technique) 2 <sup>d</sup> cycle	553 600	42.5 %

Source : MENET-FP/DSPS/SDSP/ANNUAIRE STATISTIQUE DU SECONDAIRE GÉNÉRAL ET TECHNIQUE 2019-2020

## Annexe 2 : Référence de video documentaire sur les collèges de proximité

<https://www.youtube.com/watch?v=yd-9nqqyjUA>



## Annexe 3 : Chronologie du processus de création des collèges de proximité

**2011.** Activités de conception par un groupe de travail.

**2012/2013.** Affinement du projet des blocs de disciplines et des stratégies de formation des enseignants bivalents avec l'ensemble des parties prenantes (groupe de travail, ENS, cabinet du ministre, Inspection générale, directions centrales, enseignants).

**Juillet 2013.** Validation des blocs de disciplines, des volumes horaires, du mode de recrutement, de la formation et du statut des enseignants bivalents. Fixation des critères de ciblage des sites de construction, avec les acteurs clés : primature, ministères concernés<sup>8</sup>, institutions de formations initiales, préfets, syndicats d'enseignants du primaire et du secondaire.

**Septembre 2013.** Campagnes d'information et de sensibilisation de l'ensemble de la communauté éducative. Diffusion d'un film de 7 épisodes sur la chaîne nationale RTI.

**27 novembre 2013.** Adoption en Conseil des ministres d'une communication relative à la création de collèges de proximité avec des enseignants bivalents.

**17 septembre 2015.** Vote de la loi sur la Politique de Scolarisation Obligatoire (PSO).

**24 avril 2017.** Arrêté ministériel n° 0043/MENETFP/Cab portant création, organisation et fonctionnement des collèges de proximité.

## Annexe 4 : Extraits des arrêtés relatifs à l'encadrement pédagogique et la création des Unités Pédagogiques et Conseils d'Enseignement

### 1. ARRÊTÉ n° 0107 MENETFP/CAB du 30 juillet 2020 déterminant les modalités d'encadrement pédagogique dans les écoles préscolaire, primaire et dans les établissements de l'enseignement secondaire général.

**Arrêté 3 :** La fonction d'encadreur pédagogique est exercée :

dans l'enseignement préscolaire et primaire, par les conseillers pédagogiques du Préscolaire et du Primaire (CPPP) intervenant dans les Secteurs pédagogiques des circonscriptions de l'Enseignement Préscolaire et Primaire ;

dans le premier cycle du secondaire, par les Encadreurs pédagogiques du secondaire (Inspecteur pédagogique, Inspecteur Pédagogique principal, Inspecteur en chef et Inspecteur général de discipline) affectés dans les Antennes de la Pédagogie et de la Formation continue ;

dans le second cycle du secondaire, par les Encadreurs Pédagogiques du secondaire (Inspecteur Pédagogique principal, Inspecteur en chef et Inspecteur Général de discipline) affectés dans les Antennes de la Pédagogie et de la Formation Continue ;

**Arrêté 5 :** Les missions de l'Encadreur Pédagogique sont principalement d'ordre pédagogique.

Elles couvrent trois domaines :

l'encadrement et l'accompagnement pédagogiques des enseignants ;

la formation continue des enseignants ;

l'appui à la formation initiale des enseignants-stagiaires dans les écoles et établissements scolaires.

**Arrêté 12 :** Pour assurer un suivi et un encadrement pédagogiques de proximité des enseignants, un Encadreur pédagogique du secondaire encadre en moyenne 30 professeurs.

<sup>8</sup> Ministères de la fonction publique et de la réforme administrative ; de l'économie et des finances ; de l'éducation nationale et de l'enseignement technique ; de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ; de la promotion de la jeunesse, des sports et des loisirs ; de la culture et de la francophonie.

<sup>9</sup> École normale supérieure ; Institut national de la jeunesse et des sports ; Institut national des arts et d'actions culturelles.

## Annexe 4 : Extraits des arrêtés relatifs à l'encadrement pédagogique et la création des Unités Pédagogiques et Conseils d'Enseignement

### 2. ARRÊTÉ n° 0108 MENETFP/CAB du 30 juillet 2020 portant création, attributions et fonctionnement des Unités Pédagogiques, des Conseils d'Enseignement et des Secteurs Pédagogiques

**Arrêté 1er :** Le présent arrêté a pour objet de créer :

les Conseils d'Enseignement (C.E) et les Unités Pédagogiques (U.P) au sein d'un établissement ou groupe d'établissements de l'enseignement secondaire.

les Secteurs Pédagogiques (S.P) au sein des circonscriptions de l'enseignement préscolaire et primaire.

**Arrêté 2 :** Les Unités Pédagogiques (U.P), les Conseils d'Enseignement (C.E) et les Secteurs Pédagogiques (S.P) sont des cellules de réflexion académique, didactique, pédagogique, et de formation continue des enseignants. Elles ont pour objectifs :

de contribuer au développement professionnel des enseignants dans l'exercice de leur métier par la formation continue ;

d'assurer la réflexion pédagogique, en particulier celle qui concerne la didactique disciplinaire et interdisciplinaire ;

d'harmoniser les méthodes d'enseignement ;

de traiter les difficultés propres aux disciplines dans les situations de classe ;

de favoriser l'intégration des enseignants débutants ou nouvellement affectés dans la communauté scolaire locale.

### 3. ARRÊTÉ n° 0189 MENETFP/CAB du 17 août 2020, portant modalités des visites de classes dans l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire

**Arrêté 2 :** Les visites de classes visent à vérifier l'application effective des normes pédagogiques dans les pratiques de classe. Elles s'imposent à tous les enseignants tenant des classes. S'y soustraire constitue une faute administrative.

**Arrêté 3 :** Les visites de classes sont de la compétence des :

Encadreurs Pédagogiques relevant des Antennes de la Pédagogie et de la Formation continue ;

Conseillers Pédagogiques du Préscolaire et du Primaire relevant des Circonscriptions de l'Enseignement Préscolaire et Primaire ;

Coordonnateurs nationaux disciplinaires

**Arrêté 6 :** Toute visite de classe est suivie d'un entretien individuel avec l'enseignant visité. Cet entretien porte principalement sur le contenu de la séance de cours observée, les pratiques pédagogiques, l'évaluation des apprentissages, la gestion de la classe, la tenue des documents de classe ou tout autre aspect visant à améliorer les pratiques de classe.



## Annexe 5. Exemple de collège de proximité construit par les PTF (ici le C2D)

Le collège moderne de Guiendé, au nord-est de la Côte d'Ivoire, DREN de Bondoukou et département de Tanda.





Source : Hamed Charles Ble, Cellule qualité suivi-évaluation et rapportage de l'UCP-C2D-EF.



# 4 Études de cas nationales sur l'expérience de collectifs enseignants et/ou de communautés d'apprentissage professionnelles

---

Exemple du projet d'amélioration de l'éducation de base en Casamance (PAEBCA) Sénégal

Préparé par:

L'équipe technique du Ministère de l'Éducation nationale conduite par la Direction de la Formation et de la Communication

# Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>171</b>
<b>Section I : Contexte éducatif</b>	<b>172</b>
Structure du système d'éducation de base	172
Dynamique et performance du système d'éducation de base depuis 2015	172
<b>Section II : le corps enseignant</b>	<b>178</b>
Évolution des effectifs d'enseignants du public	178
Caractéristiques des enseignants du public	179
Les conditions d'exercice des enseignants	179
La formation continue des enseignants	180
<b>Section III : Expérience de collectifs enseignants et/ou de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) : combler les lacunes des formations initiale et continue des enseignants et améliorer les pratiques</b>	<b>183</b>
Contexte spécifique et objectifs du collectif enseignant ou du dispositif objet du cas	183
Les activités entreprises et les types de collaboration entre enseignants au sein du collectif ou dispositif	185
Les modalités de formation professionnelle continue (FPC) de proximité et l'appui du corps d'encadrement	188
Les rapports entre enseignants et personnels d'appui	190
Les retombées du travail collaboratif et de la FPC de proximité sur le processus enseignement-apprentissage	190
<b>Section IV : Défis et perspectives du collectif enseignant</b>	<b>191</b>
Les défis à relever	191
Les perspectives	192
Les modalités de mise en œuvre	192
<b>Conclusion</b>	<b>194</b>
<b>Références bibliographiques</b>	<b>195</b>
<b>Annexes</b>	<b>196</b>

# Introduction

Dans l'histoire de l'école sénégalaise, la formation des enseignants a toujours été une préoccupation des pouvoirs publics qui ont mis en œuvre plusieurs réformes structurelles et une réglementation assez rigoureuse. Ainsi, le Sénégal a connu ses écoles normales pour assurer la formation des premiers instituteurs, et les réformes successives ont débouché sur la création des écoles normales régionales, puis des écoles de formation d'instituteurs. Mais au-delà de tous ces changements, il existe de plus en plus la conviction que la formation initiale n'est pas suffisante pour assurer la compétence, voire la qualification professionnelle tout au long de la carrière des enseignants. Aujourd'hui, il apparaît aux yeux de tous, les professionnels en premier, que la formation continue des enseignants est une urgence pour les engager dans un processus de développement professionnel permettant d'améliorer en continu l'efficacité de leur travail.

Les enseignants doivent ainsi pouvoir bénéficier de multiples possibilités de se développer et d'ajuster leurs pratiques collectivement, dans le contexte réel de leur travail quotidien (Seidel Horn, 2003; Sparks, 1999), ce qui nécessite la création d'un espace de collaboration au sein de l'école, ou entre écoles voisines, afin que les acteurs puissent partager leurs réflexions et résoudre les problèmes liés à la pratique.

Dans ce sens, les autorités scolaires comptent s'appuyer sur les cellules d'animation pédagogiques qui sont des dispositifs nationaux de formation de proximité des enseignants, pour en faire de véritables espaces de collaboration et d'enrichissement permettant aux acteurs d'acquérir des connaissances et des compétences et de réfléchir sur leurs pratiques dans le but ultime de rehausser les apprentissages des élèves.

À cet effet, plusieurs initiatives sont lancées parmi lesquelles celle développée dans le cadre du Projet d'Amélioration de l'Éducation de Base en Casamance (PAEBCA). Ce projet qui vise, entre autres objectifs, l'amélioration de la qualité des apprentissages et des compétences de vie des jeunes met l'accent sur le ren-

forcement des compétences professionnelles des accompagnateurs pédagogiques, des chefs d'établissement et des enseignants suivant différentes modalités : séminaire de formation, parcours de formation à distance avec le soutien de tuteurs, session d'animation pédagogique, etc. Le cas présenté porte sur le développement professionnel continu des enseignants engagés dans une stratégie de redynamisation du fonctionnement des cellules d'animation pédagogiques du cycle fondamental.

La redynamisation a consisté à équiper les cellules d'animation pédagogiques des écoles et des collèges en matériel numérique, à mettre à leur disposition des ressources de formation et d'autoformation et à les engager dans un travail réflexif entre pairs, en particulier sur l'analyse de leurs pratiques pédagogiques, sur la didactique du français (lecture-compréhension) et des mathématiques (numération et résolution de problèmes).

Tout d'abord, nous rappelons la structure et la dynamique du système d'éducation de base à travers son organisation et ses performances en matière de scolarisation, de fluidité des parcours et de réussite des apprentissages, ensuite nous évoquons la problématique du corps enseignant à travers sa constitution et ses caractéristiques découlant de l'organisation et de l'état de développement du système scolaire, et enfin nous présentons l'expérience de redynamisation des cellules d'animation pédagogiques entreprise dans le cadre du projet PAEBCA.

## Section I : Contexte éducatif

### 1.1. Structure du système d'éducation de base

Le système d'éducation de base du Sénégal est conçu de façon à intégrer diverses modalités de prestations formelles et non formelles offrant les opportunités d'apprentissage adaptées aux besoins et conditions spécifiques des populations. Il couvre l'éducation préscolaire, le cycle fondamental, les daaras modernes, l'alphabétisation, les modèles alternatifs et l'apprentissage traditionnel rénové.

L'Éducation préscolaire s'adresse aux enfants de 3 à 5 ans dans la perspective de leur fournir l'éveil et la préparation d'une éducation de base de qualité. Elle est dispensée dans 3581 structures de prise en charge de la petite enfance, dont 44,1 % de statut privé, 40,6 % de statut public et 15,3 % communautaires. Ces structures sont en majorité implantées dans les milieux urbains qui concentrent 56,9 % du réseau scolaire.

Le cycle fondamental est composé de l'enseignement élémentaire et de l'enseignement moyen général. Il s'adresse aux enfants âgés de 6 à 15 ans correspondant à l'obligation scolaire de 10 ans telle que définie par la Loi n° 2004-37 du 15 décembre 2004. L'enseignement élémentaire est dispensé dans 10343 écoles élémentaires qui appartiennent en grande majorité au secteur public (83,4 %), contre 16,2 % pour le privé et 0,4 % pour les communautaires. 72,2 % de ces écoles élémentaires se trouvent en zone rurale. Quant à l'enseignement moyen, le réseau est constitué de 1329 établissements scolaires, dont 74,6 % appartiennent au secteur public et 53,3 % sont localisés en zone rurale. Le passage de l'élémentaire au moyen se fait par voie de concours.

L'Éducation de Base des Jeunes et Adultes analphabètes (EBJA) est une offre d'éducation non formelle per-

mettant de développer des modèles alternatifs (Écoles communautaires de Base, classes passerelles, écoles de seconde chance et daaras [écoles coraniques] modernes) pour prendre en charge des jeunes âgés de 8 à 15 ans non scolarisés et déscolarisés. Elle permet également la prise en charge d'autres apprenants de 15 ans et plus avec un accent particulier pour les femmes (au moins 65 % des effectifs) par les classes d'alphabétisation fonctionnelles (CAF).

L'apprentissage traditionnel rénové est un type de formation qui s'opère dans les ateliers et centres pilotes d'apprentissage grâce à des référentiels métiers. Il vise à faire acquérir aux enfants hors école et apprentis âgés de 16 ans des compétences utiles afin d'accroître le taux et le niveau de qualification professionnelle et technique pour un travail décent.

### 1.2. Dynamique et performance du système d'éducation de base depuis 2015

La dynamique et la performance du système d'éducation de base sont appréhendées à travers l'analyse de l'évolution de la demande d'éducation, de l'évolution des scolarisations, de l'efficacité interne du système éducatif, en prenant soin de

prendre en compte les conditions d'encadrement des enseignants.

#### 1.2.1 Évolution de la demande potentielle d'éducation : une population scolarisable en forte croissance.

Le dernier recensement conduit en 2013 par l'Agence nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD) a établi la population totale du Sénégal à 13 508 715 habitants avec des projections de croissance à 22 422 373 en 2030, soit une croissance annuelle moyenne de 3 % sur la période de mise en œuvre du Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET) du secteur de l'Éducation et de la Formation. Cette dynamique démographique relativement forte s'explique par la baisse du taux de mortalité et, surtout, par une fécondité encore élevée (5,1 naissances par femme en 2015).

Les projections de la population (voir en annexe 1 les principales statistiques du secteur et leur évolution prévue sur la période) réalisées à partir du modèle de simulation du PAQUET révèlent que :

**Tableau 1 : Récapitulation des offres d'éducation et de formation**

Âge	Modèle informel	Modèle formel	Modèle non formel
15 ans	Apprentissage traditionnel rénové	Enseignement moyen général (premier cycle du secondaire)	École communautaire de base et classes passerelles
14 ans			
13 ans	Daara modernes	Enseignement élémentaire	
12 ans			
11 ans			
10 ans			
9 ans			
8 ans			
7 ans			
6 ans			
5 ans	Éducation préscolaire		
4 ans			
3 ans			

- la population âgée de 3 à 5 ans, scolarisable au niveau de l'enseignement préscolaire, passerait de 1 480 910 en 2020 à 1 982 357 individus en 2030, soit un taux d'accroissement moyen annuel de 2,96 % ;

- la population âgée de 6 à 11 ans, scolarisable au niveau de l'enseignement élémentaire passerait de 2 629 851 en 2020 à 3 503 510 en 2030 individus, soit un taux d'accroissement moyen annuel de 2,91 % ;

- la population âgée de 12 à 15 ans, scolarisable au niveau de l'enseignement moyen (premier cycle du secondaire) passerait de 1 535 564 en 2020 à 2 036 121 individus en 2030, soit un taux d'accroissement moyen annuel de 2,86 %.

Cette dynamique démographique engendre une très forte pression sur l'offre d'éducation et de formation et nécessite un effort accru et continu de construction de nouvelles salles de classe et de recrutement de nouveaux enseignants, sans compter les investissements nécessaires pour financer les stratégies d'amélioration de la qualité des apprentissages.

Par ailleurs, selon les projections démographiques de 2030, plus de 80 % des Sénégalais habiteront en ville, les 70 % dans la partie ouest du pays, dont 51 % dans moins de 4 % du territoire national. Cette forte concentration de la population dans les centres urbains de l'ouest du pays et la pression foncière qu'elle crée doivent être anticipées et prises en compte par l'aménagement urbain et la carte scolaire afin de disposer d'espaces pour des infrastructures et des équipements adaptés aux besoins éducatifs des populations.

### 1.2.3. Évolution de la demande effective d'éducation

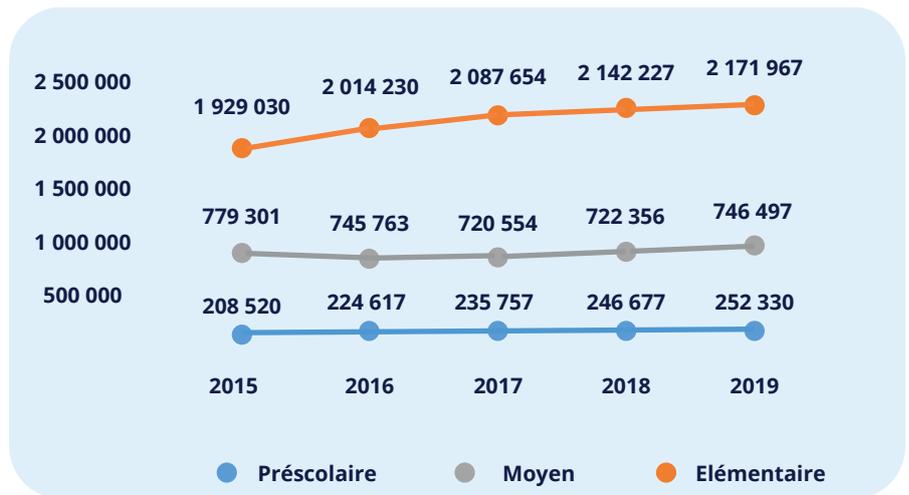
La demande effective d'éducation est examinée à travers l'évolution des effectifs d'élèves enrôlés dans

les différents niveaux d'éducation de base durant ces cinq dernières années. Les différents recensements annuels menés depuis 2005 montrent que :

- Au niveau de l'éducation préscolaire, les effectifs d'élèves ont connu une augmentation régulière d'une année à l'autre, se traduisant par un accroisse-

ses effectifs diminuer régulièrement d'une année à l'autre avec une décroissance globale de 32 804 élèves durant la période, représentant un TAMA de -0,9 %. Comme indiqué précédemment, ce phénomène s'explique en grande partie par les mesures administratives consistant à relever le niveau du score requis pour être admis au concours d'entrée en sixième des

**Graphique 1 : Évolution des effectifs durant les cinq dernières années**



ment global de 43 810 élèves durant la période analysée, soit un taux d'accroissement moyen annuel (TAMA) de 3,9 % ;

- Une dynamique identique est observée au niveau de l'enseignement élémentaire qui a vu ses effectifs augmenter de 242 937 élèves durant cette période, soit un TAMA de 2,4 %. Toutefois, le rythme de croissance annuel s'est ralenti au cours de la période en passant de : 2015-2016 : 4,4 % ; 2016-2017 : 3,6 % ; 2017-2018 : 2,6 % ; et 2018-2019 : 1,4 %. Le risque est une stagnation, voire une décroissance des effectifs, si des mesures hardies visant à booster la scolarisation ne sont pas prises.

- Une dynamique inverse est observée au niveau de l'enseignement moyen qui a vu

collèges. Ainsi, moins d'élèves sortants des classes de CM2 des écoles élémentaires ont été admis au collège. À cela s'ajoute la diminution du nombre de redoublants qui grossissait les effectifs du sous-secteur de l'enseignement moyen.

La répartition des effectifs d'élèves selon le statut de l'école montre que :

- au préscolaire, les populations inscrivent leurs enfants dans les écoles publiques (43,8%) et les élèves privées (43,6%), beaucoup plus dans les structures d'éducation communautaires (12,6%).

- à l'élémentaire, les élèves fréquentent davantage les écoles publiques (82,9%) et les écoles privées localisée le plus souvent dans les agglomérations urbaines (16,8%).

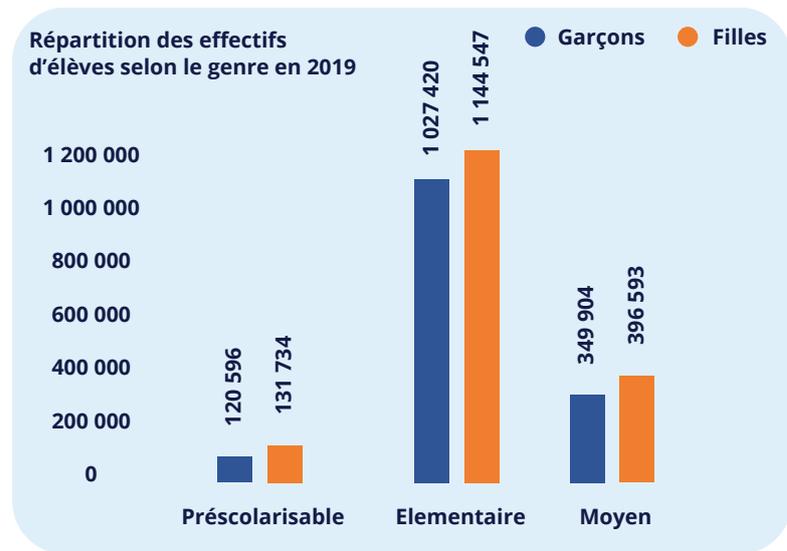
Rarement, les élèves sont inscrits dans des structures communautaires qu'on trouve généralement en milieu rural (0,2%).

- au moyen, c'est la même tendance que l'on observe avec des structures d'éducation publiques qui accueillent 81,7 % des élèves, contre 18,2 % dans les établissements scolaires privés et 0,1 % dans les structures d'éducation communautaires.

La population scolaire est partout dominée par les filles qui constituent plus de la majorité dans tous les sous-secteurs avec une tendance plus marquée dans l'enseignement moyen. Cette situation résulte des campagnes en faveur de la scolarisation de filles menée dans le cadre du premier programme sectoriel. Elle pose aujourd'hui un problème d'équité en défaveur des garçons qu'il convient de prendre en charge à travers des stratégies appropriées d'enrôlement, en particulier en milieu rural où l'option des populations est de les orienter dans des activités productives.

Il convient toutefois de noter que ces accroissements observés au niveau des effectifs sont en deçà de ceux enregistrés au niveau de la population scolaire, comme en témoigne l'analyse de l'évolution de la scolarisation.

**Graphique 2 : Répartition des effectifs selon le genre en 2019**



### 1.2.2 Évolution de la scolarisation au cours des cinq dernières années

La scolarisation au niveau de l'éducation de base au cours des cinq dernières années est marquée par une évolution quasi stagnante à baissière selon les niveaux d'éducation.

- L'éducation préscolaire qui avait enregistré d'importants progrès au cours de la décennie 2004-2014 avec un taux de préscolarisation qui est passé de 6,1 % à 16,4 % a connu une évolution quasi stagnante à partir de 2015 : seul 0,9 point de pourcentage a été engrangé durant les cinq dernières années, contre 10,3 points de pourcentage durant la période précédente.

- L'évolution de la scolarisation à l'élémentaire qui est quasi stagnante durant la période a connu une baisse en 2019, comme en témoigne le taux brut de scolarisation (TBS) qui est passé de 84,9 % à 85,1 % en 2015. Cette situation résulte du fait que le rythme de croissance des effectifs scolaires, qui s'est ralenti au cours de la période, n'a pas suivi celui de la croissance de la population en âge de scolarisation à ce niveau.

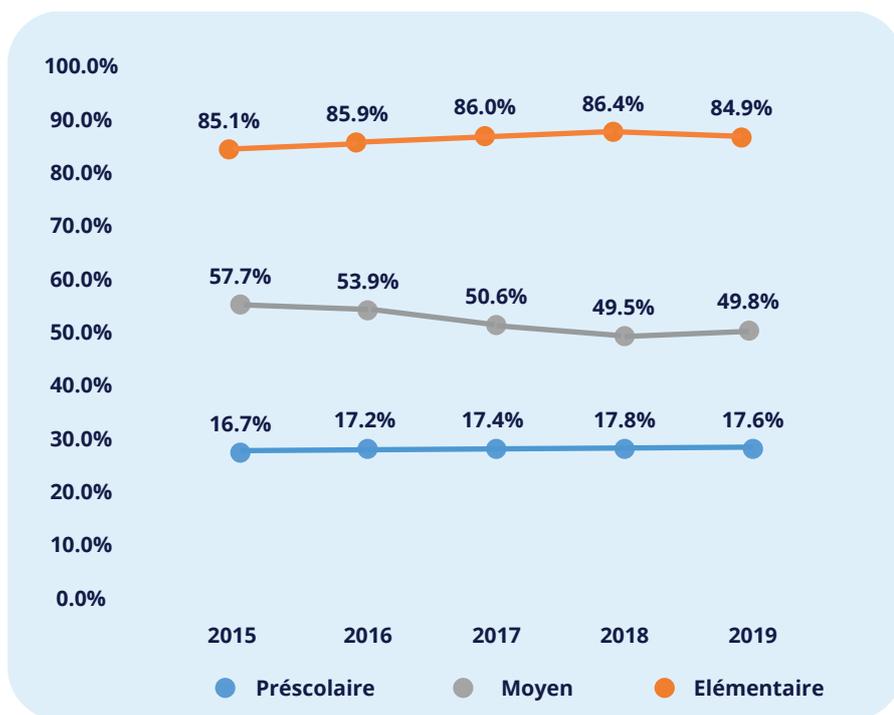
- L'enseignement moyen quant à lui affiche une évolution régressive du taux brut de scolarisation qui est passé de 57,7 % en 2015 à 49,8 % en 2019, soit une diminution de 7,9 points de pourcentage durant ces cinq dernières années. Cette tendance est à l'opposé de celle qui a été observée durant la décennie précédente qui a vu le TBS passer de 27,1 % en 2004 à 59,5 % en 2014. Cette performance était liée à la mise en œuvre de la réforme du cycle fondamental et son corollaire l'application de l'obligation scolaire de dix ans qui a amené les pouvoirs publics à élargir davantage l'accès aux collèges : i) à travers des mesures administratives (diminution du seuil pour être admis en classe de sixième des

**Tableau 2 : Répartition des effectifs selon le statut de l'établissement en 2019.**

Niveau d'enseignements	Public	Privé	Communautaire	Total
Préscolaire	110 544	109 976	31 810	252 330
Élémentaire	1 801 181	365 557	5 229	2 171 967
Moyen	610 069	135 557	871	746 497
<b>Total</b>	<b>2 521 794</b>	<b>611 090</b>	<b>37 910</b>	<b>3 170 794</b>

Source : MEN/RNSE 2019

Graphique 3 : Évolution de la scolarisation de 2015 à 2019



collèges), et ii) des mesures de carte scolaire par la création d'un grand nombre de collèges de proximité et le recrutement d'enseignants vacataires. Mais ces différentes actions d'amélioration de l'offre n'ont pas permis de contenir le flux massif d'élèves au niveau des collèges qui ont enregistré des effectifs pléthoriques, et en conséquence une détérioration de la qualité des apprentissages. Pour corriger cette situation, le seuil d'admission à l'entrée en sixième a été relevé, ce qui s'est traduit par une diminution des effectifs au niveau de ce sous-secteur.

À tous ces niveaux d'éducation, la scolarisation est plus intense chez les filles que chez les garçons comme en témoignent les indices de parité qui sont en faveur des filles : 1,15 au préscolaire, 1,17 à l'élémentaire et 1,18 au moyen.

Dans l'ensemble, ces dynamiques observées ne vont pas dans le sens des projections de scolarisation à l'horizon 2030.

Pour tous les niveaux d'éducation analysés, les réalités sont en deçà des prévisions en 2020. Alors qu'une forte croissance des niveaux de scolarisation est attendue, les tendances sont plutôt baissières. Cette situation attire l'attention sur l'immense effort à fournir pour atteindre les cibles fixées par le programme sectoriel.

### 1.2.3. L'efficacité interne (secteur public et niveau national seulement)

Etant donné que le redoublement n'est pas pratiqué au préscolaire, l'analyse de l'efficacité interne du système éducatif se limite aux sous-secteurs du cycle fondamental.

**Tableau 3 : Les taux de redoublement et d'abandon par ordre d'enseignement**

Ordre d'enseignement	Redoublement			Abandon		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Élémentaire	2,9 %	2,6 %	2,7 %	11,4 %	10,3 %	10,8 %
Moyen	16,5 %	15,3 %	15,9 %	9,7 %	8,5 %	9,1 %

- À l'élémentaire, les taux de redoublement sont marginaux (moins de 3 %). Cette situation résulte en partie de la suppression du redoublement intra-étape. Le sous-cycle élémentaire compte trois étapes comprenant chacune deux années d'études : CI-CP, CE1-CE2, CM1-CM2. Seuls les redoublements inter-étape sont autorisés, notamment entre le CP et le CE1, le CE2 et le CM1, le CM2 et la 6e des collèges.

- - Par contre, les taux d'abandon sont très élevés. Plus d'un élève sur dix quitte le cursus scolaire avant d'avoir achevé le cycle d'études ou obtenu le diplôme, pour des raisons d'ordre scolaire, familial. Ce problème d'abandon constitue une contrainte majeure à la réalisation de l'objectif d'achèvement du cycle élémentaire.

- Les taux de redoublement restent très importants au moyen : 15,9 % au moyen, avec un accent légèrement plus marqué chez les garçons que chez les filles.

### 1.2.4. Les résultats des apprentissages

Ils sont appréciés sur la base des résultats des évaluations du PASEC2014 et des résultats des examens à la fin du cycle primaire et du premier cycle du secondaire en 2019.

L'analyse des résultats des évaluations des apprentissages montre que :

- En début de scolarité primaire, le Sénégal se classe parmi les 10 pays PASEC2014 les plus performants. Toutefois, la situation globale des connaissances et compétences maîtrisées par les élèves à la fin de la première étape est relativement moins favorable qu'elle ne l'est en fin de cycle puisque seuls 30 % des élèves en langue et près de 50 % en mathématiques atteignent les niveaux de compétences suffisants.

- En fin de scolarité primaire, 61,1 % des élèves atteignent les seuils suffisants de compétences en lecture. Ils disposent en principe des connaissances et compétences indispensables pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions. 58,8 % des élèves atteignent le seuil suffisant en mathématiques.

Toutefois, les résultats des évaluations PASEC comme ceux du SNERS ne sont pas systématiquement partagés et utilisés par les académies pour adapter leur plan de formation et leurs actions de

remédiation, notamment en appuyant les enseignants via les cellules pédagogiques en ciblant les principales faiblesses identifiées chez les élèves.

L'analyse des résultats des examens de fin de cycle de l'année scolaire 2019 montre que :

- Un peu plus de la moitié (57,3 %) des élèves de fin de primaire réussissent à l'examen du certificat élémentaire de fin d'études (CFEE), sans disparité notable entre les garçons (57,7 %) et les filles (57,0).

- Concernant le brevet de fin d'études moyennes (BFEM), 51,7 % des élèves de la fin du premier cycle du secondaire réussissent à l'examen, avec une disparité en défaveur des filles (49,4 %) par rapport aux garçons (54,6 %).

### 1.2.5. Les contraintes d'encadrement des établissements

L'encadrement pédagogique des enseignants est assuré par les inspecteurs de l'enseignement élémentaire et les inspecteurs de l'enseignement moyen secondaire.

Les inspecteurs de l'enseignement élémentaire sont les personnels d'encadrement des maîtres du préscolaire et de l'élémentaire. Ils sont formés à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF, ex-école normale supérieure). La durée de la formation varie de 1 à 4 ans selon le profil d'entrée des stagiaires. À l'issue de la formation, ils obtiennent le Certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement élémentaire (CAIEE).

Le système éducatif sénégalais s'est doté depuis 2001, par décret n° 2001-1190 du 2 mars 2001, d'inspecteurs de l'enseignement moyen et secondaire (IEMS), qui sont des inspecteurs de spécialité

ou de vie scolaire. Les inspecteurs de spécialité (dans chaque discipline) sont chargés du contrôle et de l'encadrement des professeurs exerçant dans les CEM et les lycées; tandis que les inspecteurs de vie scolaire sont chargés de l'encadrement et du contrôle des chefs d'établissement (principaux de collège, proviseurs, les censeurs).

Ces encadreurs pédagogiques sont affectés dans les inspections d'académie (IA) et les inspections de l'éducation et de la formation (IEF). Ces dernières sont organisées en districts pédagogiques ayant chacun à sa tête un inspecteur chef de district (ICD) responsable de l'encadrement d'un nombre défini d'écoles et de collèges. Les districts pédagogiques sont au nombre de 262 répartis à travers 59 inspections de l'éducation et de la formation, soit en moyenne 4 districts pédagogiques par circonscription scolaire. Chaque district couvre une quarantaine d'écoles élémentaires polarisées par des collèges d'enseignement moyen. Ces districts pédagogiques constituent des unités d'animation et d'encadrement pédagogique de proximité du système éducatif à la base. Toutefois, l'expansion du système et l'effort consécutif sur le recrutement des enseignants font que le Sénégal compte seulement 1 inspecteur pour 200 enseignants, ce qui limite les capacités d'appui et de suivi du système.

Quant aux IEMS, ils sont regroupés au niveau de l'IA et se déploient sur les IEF sous tutelle. Ils sont en nombre réduit : 62 IEMS sont en fonction, avec des disciplines qui aujourd'hui ne sont plus couvertes ou sont déséquilibrées par rapport aux besoins, et seulement 14 inspecteurs de vie scolaire, en charge du suivi des établissements du moyen secondaire.

La conséquence est que les enseignants sont rarement accompagnés par les personnels d'encadrement qui sont avant tout mobilisés par l'administration du système et par les formations qualifiantes dédiées

à l'intégration des personnels sans qualification (encore 14 000 sont à intégrer au cours de ces prochaines années), sauf dans les régions appuyées par Lecture pour Tous où les écoles bénéficient de visites trimestrielles par les inspecteurs, sans compter le travail des cellules et des grappes d'écoles.

Ainsi, les cellules d'animation pédagogiques fonctionnent surtout en autonomie, avec peu ou pas d'appuis ou de ressources apportés par les inspections et formateurs. Insuffisamment utilisé en termes de diffusion de ressources et de démarches permettant aux enseignants de se professionnaliser, ce dispositif de proximité fonctionnel est une opportunité pour atteindre et appuyer en continu l'ensemble des enseignants en l'absence d'un réseau d'inspecteurs et de formateurs suffisamment étoffé et capable de répondre efficacement à la croissance des besoins.

## Conclusion

L'examen de la situation du système d'éducation de base révèle une stagnation voire une régression du niveau de scolarisation durant ces cinq dernières années, tant pour l'enseignement élémentaire que l'enseignement moyen. Cette situation résulte d'un rythme d'accroissement de la population d'âge scolaire beaucoup plus important que celui des effectifs scolarisés, d'une réduction du nombre de redoublants, en particulier au niveau élémentaire, et qui avait comme corollaire l'augmentation des effectifs globaux, mais aussi de l'ampleur des abandons qui concernent 10 % des effectifs scolarisés.

Sur le plan de la qualité des apprentissages, les évaluations scolaires montrent des résultats mitigés, avec de grandes inégalités des niveaux de compétences des élèves notées en début et fin de primaire.

Du point de vue de la gestion pédagogique, la valeur du ratio inspec-

teur/enseignants combiné avec l'insuffisance de la logistique explique la faiblesse du suivi-encadrement des enseignants, des établissements scolaires et des cellules pédagogiques.

Toutefois, le développement du système repose sur un certain nombre de forces que sont :

- l'engagement des pouvoirs à faire de l'éducation le principal levier de développement du capital humain qui constitue le ressort essentiel de sa trajectoire pour réaliser l'émergence à l'horizon 2035. Ce qui se traduit par un important effort financier alloué à l'éducation de base ;
  - la priorité accordée à l'éducation de base avec la loi portant sur l'obligation scolaire de dix ans, notamment pour les enfants âgés de 6 à 16 ans ;
  - l'existence d'une politique de diversification de l'offre permettant aux communautés d'inscrire leurs enfants dans des écoles fournissant un programme éducatif adapté à leurs besoins ;
  - la mise en place d'un système d'évaluation nationale des acquis scolaires et la participation aux programmes internationaux, qui fournissent ainsi suffisamment d'indicateurs permettant d'apprécier la qualité des apprentissages ;
  - le développement d'un partenariat étoffé ayant favorisé la participation de différentes familles d'acteurs (collectivités territoriales, communautés, organisations de la société civile et secteur privé) à l'effort d'éducation de base de qualité.
- En termes de résultats, on note :
- une amélioration des équipements et intrants scolaires, y compris pour la connexion à

Internet au niveau secondaire et supérieur, MAIS avec de fortes disparités dans l'allocation des ressources et la production de résultats à l'échelle du territoire ;

- le développement d'une gestion basée sur les résultats et d'une plus grande déconcentration MAIS avec des résultats fragiles notamment en termes d'apprentissage des élèves dans l'éducation de base, en particulier au démarrage de la scolarisation primaire, et de réussite scolaire et dans les formations supérieures ;
- une intégration progressive des TIC dans les dispositifs et processus d'enseignement-apprentissage, MAIS la persistance du déséquilibre entre filières scientifiques et littéraires dans l'enseignement général ;
- un quantum horaire négativement impacté par des mouvements sociaux et autres perturbations scolaires.

## Section II : Le corps enseignant

La formation initiale des enseignants du préscolaire et de l'élémentaire est assurée au niveau des CRFPE, alors que celle des enseignants du secondaire s'effectue au niveau de la FASTEF. La durée de la formation des instituteurs est de 9 mois. Celle des professeurs d'enseignement moyen varie d'un à deux ans. Pour les titulaires d'une licence d'enseignement, la formation dure un an. Le diplôme délivré par la FASTEF est le CAEM. Pour les titulaires du baccalauréat de l'enseignement secondaire : la formation dure deux ans, dont une première année de formation polyvalente visant la maîtrise des contenus et une seconde année de formation théorique et pratique. Le diplôme délivré par la FASTEF est le CAECM.

### 2.1. Évolution des effectifs d'enseignants du public

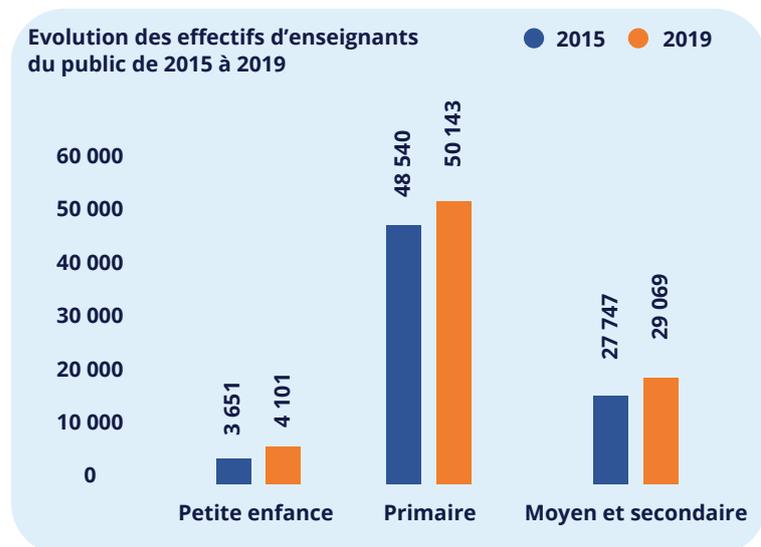
Les effectifs d'enseignants tous niveaux confondus ont connu une augmentation globale de 3 375 agents (4,2%), en passant de 79 938 à 83 313 enseignants durant les cinq dernières années. Relativement, l'augmentation est plus importante chez les enseignants du préscolaire, avec un taux d'accroissement de 12,3%, contre 4,8% pour le moyen et le secondaire, et 3,3% pour l'élémentaire. Les données existantes ne permettent pas d'examiner l'évolution des effectifs d'enseignants du préscolaire et de l'élémentaire selon le statut. Par contre, pour le moyen et le secondaire, on observe une forte diminution du nombre de professeurs contractuels qui passe de 14 562 en 2015 à 4 956 en 2019. Il en est de même des professeurs vacataires qui sont passés de 598 à 213 durant la période. Inversement, l'effectif d'enseignants fonctionnaires de ce sous-secteur a nettement augmenté en passant de 12 587 à 22 954 agents. Cette double évolution est le fruit des actions de formation continue diplômante à distance ou en présentiel.

Les données tirées du modèle de projection des effectifs d'enseignants à l'horizon 2030 révèlent des besoins quantitatifs considérables de ressources humaines nécessaires pour prendre en charge les enseignements dispensés au niveau des établissements d'enseignement préscolaire, élémentaire et moyen. Dans une dizaine d'années, le nombre d'enseignants du préscolaire devrait être multiplié par 3, en atteignant 12 803 agents. Il est prévu que ce corps enseignant soit constitué à 50 % de vacataires, le reste étant constitué à égalité de fonctionnaires et de volontaires.

Concernant les enseignants de l'élémentaire, leur nombre devrait augmenter de moitié et atteindre 79 604 en 2030. À la faveur de l'intégration des maîtres contractuels dans le corps des fonctionnaires, il est prévu que ces derniers, qui représentent 62 % de l'effectif en 2020, constituent 90 % du corps enseignant à la fin du programme sectoriel.

Quant à l'enseignement moyen, c'est le doublement de l'effectif actuel des enseignants qui est atten-

Graphique 4 : Évolution des effectifs d'enseignants du public de 2015 à 2019



du en 2030. De 21 895 en 2020, les effectifs devraient atteindre 47 141 professeurs en 2030, avec une prépondérance de fonctionnaires (69% en 2030 contre 52% actuellement).

## 2.2. Caractéristiques des enseignants du public

Au préscolaire, le corps enseignant est à prédominance constitué de femmes (69 %) alors qu'à l'élémentaire ce sont les hommes qui sont majoritaires (71 %). Ils sont encore plus nombreux dans les établissements dispensant un enseignement de premier cycle du secondaire (79 %).

Du point de vue de la qualification académique, 97 % des enseignants du préscolaire sont au moins titulaires du BFEM et 31 % ont au moins le BAC. De même, 79 % sont titulaires d'un diplôme professionnel (CEAP ou CAP) et 47 % disposent du certificat d'aptitude pédagogique.

À l'élémentaire, 60 % des enseignants ont le diplôme académique requis qui est le baccalauréat. La tendance actuelle est l'arrivée dans ce secteur d'emploi d'étudiants titulaires de diplômes universitaires, telle la licence (4 %), voire la maîtrise (2 %). Mais on dénombre encore 39 % d'enseignants qui n'ont que le BFEM et, en général, ont un besoin de renforcement des compétences disciplinaires, en particulier dans le domaine des sciences..

Environ neuf enseignants de l'élémentaire sur dix ont un diplôme professionnel, à savoir le CAP (64 %) ou le CEAP (25 %). Il n'en demeure pas moins que 10 % des enseignants sont sans diplôme professionnel.

Le sous-secteur de l'enseignement moyen est le domaine de prédilection des professeurs d'enseignement moyen (PEM) qui sont titulaires d'une licence et ont suivi une année de formation à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) et des professeurs de collège d'en-

seignement moyen (PEM) qui sont titulaires du BAC et ont suivi deux années de formation à la FASTEF. Le recensement scolaire de 2019 révèle la prépondérance d'enseignants titulaires du BAC qui représentent plus de la moitié du corps enseignant (57 %). La tendance observée à l'élémentaire quant à l'enrôlement d'enseignants titulaires d'une licence ou d'une maîtrise est encore plus marquée ici. Ils représentent respectivement 19 % et 11 % du total des effectifs. Quelques 1 775 enseignants représentant 8 % du corps n'ont pas de diplôme professionnel. 3 % ont des diplômes professionnels du niveau de l'élémentaire.

## 2.3. Les conditions d'exercice des enseignants

Les conditions d'encadrement examinées à partir des ratios élèves/maître montrent qu'en moyenne un enseignant du secteur public a en charge 36 élèves, ce qui est en deçà de la norme fixée par le programme sectoriel qui est de 45. Si l'on se rapproche de cette norme en zone urbaine, les enseignants des zones rurales par contre gèrent des effectifs moins importants (33 élèves par enseignant). Toutefois, ces moyennes cachent d'importantes disparités notamment en zone urbaine où les ratios peuvent dépasser 60 élèves par enseignant.

Les écoles ne fonctionnent pas suivant le même modèle. Dans leur grande majorité, les groupes pédagogiques fonctionnent en flux unique (69 %). Toutefois, en zone rurale, bon nombre de groupes pédagogiques fonctionnent en multigrade (41 %). Les classes à double flux sont rares en raison de la politique de dépérissement de ce type d'organisation pédagogique mise en œuvre dans le cadre du programme sectoriel précédent. Elles se rencontrent surtout dans les milieux urbains où la capacité d'accueil des écoles demeure encore insuffisante.

Tableau 4 : Les conditions d'encadrement des élèves.

Milieu	Effectif d'élèves		Nombre de maîtres		Ratio élèves/maître	
	Total	Public	Total	Public	Total	Public
Rural	1 110 949	1 110 949	34 085	32 370	32,6	32,7
Urbain	1 061 018	1 061 018	30 492	17 773	34,8	41,8
<b>Total</b>	<b>2 171 967</b>	<b>2 171 967</b>	<b>64 577</b>	<b>50 143</b>	<b>33,6</b>	<b>35,9</b>

Source : MEN/RNSE 2019

**Tableau 5 : L'organisation pédagogique des classes**

Milieu	Nombre de groupes pédagogiques	Flux unique	Double flux	Multigrade
Rural	36 800	58 %	2 %	41 %
Urbain	24 213	85 %	7 %	7 %
<b>Total général</b>	<b>61 013</b>	<b>69 %</b>	<b>4 %</b>	<b>27 %</b>

Source : MEN/RNSE 2019

Globalement, l'analyse des caractéristiques des enseignants révèle qu'ils ont en majorité les qualifications académiques et professionnelles requises. Par ailleurs, ils exercent dans des conditions généralement favorables si l'on se réfère aux ratios élèves/maître. Toutefois la tenue de classes multigrades, sans l'accompagnement pédagogique et en équipement, les place dans des situations peu propices à un enseignement de qualité. Il devient ainsi impératif de les accompagner à travers des actions de formation continue.

#### 2.4. La formation continue des enseignants<sup>1</sup>

La formation continue ou formation en cours d'emploi constitue l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les personnels de l'éducation en exercice, qu'ils aient bénéficié d'une formation initiale ou non, s'engagent en vue d'acquérir une plus grande performance, une plus grande productivité et une plus grande polyvalence dans leur pratique professionnelle pour s'adapter à l'environnement socio-éducatif qui évolue tous les jours. Ses modalités de mise en œuvre peuvent être, entre autres i) les séances d'animation pédagogique, ii) les séminaires de renforcement de capacités professionnelles et iii) le recyclage.

##### 2.4.1. Stratégies de formation continue

La formation continue des enseignants au Sénégal s'effectue en grande partie dans le cadre des cellules pédagogiques qui se distinguent en fonction des ordres d'enseignement et des niveaux de regroupement qui vont de l'établissement à la circonscription scolaire. On distingue la formation entre les pairs qui se passe dans l'équipe pédagogique, les cellules d'animation pédagogiques, les formations aux innovations pédagogiques initiées par les services centraux ou régionaux et enfin les formations de requalification destinées à délivrer des diplômes.

##### La formation continue au sein de l'équipe pédagogique d'école

Dans le contexte éducatif sénégalais, le directeur d'école exerce à la fois une fonction administrative et une fonction pédagogique. À ce titre, il participe au développement professionnel de son équipe pédagogique par un encadrement de proximité à travers des visites de classe. En plus de son action directe, le directeur travaille à regrouper ses adjoints en une véritable équipe pédagogique (ou cellule d'animation pédagogique interne : CAPI) afin d'installer une dynamique de partage d'expériences et de formation entre pairs. À cet effet, il désigne généralement un coordonnateur pédagogique parmi

les enseignants les plus expérimentés, ainsi que des coordonnateurs pour chaque niveau d'enseignement en vue d'harmoniser les progressions, de réaliser la standardisation des épreuves d'évaluation des apprentissages, et de prendre en charge les difficultés des enseignants dans leurs pratiques quotidiennes. Ces cellules pédagogiques internes ont constitué le cadre d'intervention des projets financés par la coopération japonaise, notamment le Projet de Renforcement de l'Enseignement des Mathématiques, des Sciences et de la Technologie (PREMST) et le Projet d'Amélioration des Apprentissages en Mathématiques à l'Élémentaire (PAAME).

##### La formation continue dans le cadre des cellules d'animation pédagogique (CAP) de l'élémentaire

Les cellules d'animation pédagogiques ont été instituées par des textes officiels, notamment le décret n° 79-1165 fixant les programmes et horaires des enseignants qui fait obligation aux maîtres de consacrer deux (2) heures par semaine ou quatre (4) heures par quinzaine aux activités des cellules, afin de s'acquitter de la semaine de travail de 30 heures. À ce titre, la Cellule d'Animation Pédagogique (CAP) représente pour le moment le seul cadre formel et systématique de développement professionnel des maîtres. Une cellule d'animation pédagogique regroupe en général les enseignants de plusieurs écoles d'une même zone, autour d'un programme d'activités pédagogiques et/ou culturelles. Les responsables de CAP élaborent un programme annuel d'activités sur la base des préoccupations exprimées par les enseignants.

<sup>1</sup> Incluant l'encadrement pédagogique.

<sup>2</sup> On parle également de cellule d'animation pédagogique et culturelle (CAPC)

## La formation continue dans le cadre des cellules d'animation pédagogiques du moyen

À l'instar de ce qui se fait à l'élémentaire, les cellules d'animation pédagogiques du moyen et du secondaire général constituent des instances d'échanges d'expériences et de bonnes pratiques entre pairs à travers des exposés, des présentations de leçons modèles. On distingue la cellule interne (à un établissement) qui regroupe les enseignants de la même discipline, la cellule zonale (qui regroupe les enseignants de la même discipline de plusieurs établissements voisins) et la cellule départementale. Sur le terrain, la fréquence et l'organisation des cellules varient selon les disciplines et le dynamisme des membres, ainsi que la disponibilité des financements.

### Le fonctionnement des cellules d'animation pédagogique

Une enquête menée en 2016 dans les académies de Sédhiou et de Ziguinchor a confirmé que la plupart des cellules d'établissement ou de zone manquent de dynamisme. Elles ont comme principales activités i) l'élaboration collective de progressions harmonisées, ii) l'élaboration collective d'évaluations standardisées, iii) la réalisation de « prestations » de classe (leçons sur un thème donné) suivies d'échanges entre collègues, et iv) des temps d'échanges sur des contenus ou des thématiques, avec ou sans présence de formateurs. Parmi ces quatre modalités, les prestations occupent les 2/3 du temps des cellules pédagogiques. Cette activité dominante consiste à observer un collègue faire une prestation pendant un temps long (souvent deux heures), et à prendre le « film » de la leçon. Le débat qui suit entre enseignants, sans mémoire de l'activité en dehors d'une prise de notes souvent peu structurée, ne témoigne pas de l'analyse des stratégies éducatives ou de l'activité au sein de la classe, mais porte sur les contenus enseignés.

### Encadré 1 : Modalité de fonctionnement des cellules avant PAEBCA

La modalité « prestation » observée dans les CAP fonctionne généralement ainsi :

- Un enseignant est désigné pour animer une leçon dans sa classe (thème de la leçon défini au préalable). Les candidats aux examens professionnels sont choisis prioritairement pour « prester »;
- Ses collègues (de l'école ou de la discipline du collège) viennent l'observer et consignent dans un cahier le déroulement de la leçon (les enseignants interviewés disent rédiger « le film » de la leçon). Ces observations de pratique s'effectuent normalement hors temps scolaire en demandant aux élèves de revenir en classe, mais il arrive, en particulier à l'élémentaire, qu'elles se fassent sur temps scolaire (les enseignants délaissent alors leur propre classe pour

mener l'observation, ce qui a un impact négatif sur le quantum horaire);

- Un temps d'échanges entre collègues (parfois pendant les récréations à l'élémentaire avec augmentation du temps récréatif) permet d'analyser la prestation effectuée sur la base de la prise de notes rédigée en amont. Les échanges portent essentiellement sur le déroulement de la leçon, en référence à la fiche de préparation, et visent à améliorer cette dernière. Comme les échanges s'effectuent entre pairs, des désaccords surviennent parfois, sans critère objectif pour départager les points de vue. Par ailleurs, il arrive que les représentations des enseignants en termes d'enseignement-apprentissage soient erronées.

Ce descriptif schématique révèle une conception très « prescriptive » de l'enseignement et une centration portant essentiellement sur les aspects « méthodologiques » de la séance observée. Basés sur de simples prises de notes, il s'agit bien souvent de discours spontanés et subjectifs et non de discours professionnels réfléchis et argumentés sur la base d'objectifs observables. En outre, l'activité des élèves dans la classe est peu analysée puisque les prises de notes portent sur le déroulement de la leçon conduite par l'enseignant. De ce fait, l'aspect « apprentissage » (l'appropriation des savoirs par les élèves) du couple « enseignement-apprentissage » est insuffisamment pris en compte. La centration sur le pôle enseignement, puisque l'attention partagée entre collègues porte principalement sur les actes et les discours de l'enseignant, renforce une vision « transmissive » de l'acte d'enseigner. Or, on sait que la pratique enseignante s'articule autour de plusieurs domaines constitutifs : relationnel, pédagogique, didactique, organisationnel, dimensions qui influencent

son efficacité sur les apprentissages des élèves. C'est pourquoi pour mieux analyser le processus enseignement-apprentissage, il convient de partir de l'observation des activités de l'enseignant et des élèves et de leurs interactions, sachant que les interactions enseignant-élèves sont parmi les facteurs les plus importants de l'efficacité de l'activité de l'enseignant (Rapport final OPERA, 2015).

En outre, cette enquête a révélé que les conditions d'électrification des établissements scolaires sont disparates. De même, les équipements TICE et de vidéo-projection sont variables et souvent insuffisants.

Au vu de ce qui précède, le PAEBCA s'est proposé de renforcer les pratiques des cellules d'animation pédagogiques dans le domaine des « prestations de classe » et de fournir des « ressources didactiques » pour alimenter les « échanges autour de contenus » en s'appuyant sur les supports numériques.

## 2.4.2. Programmes, organisation et intervenants de la formation continue

Différents programmes de formation ont été initiés par les structures centrales au bénéfice des enseignants du cycle fondamental. Il s'agit le plus souvent de formations ponctuelles, consécutives à une réforme du système éducatif, ou résultant de la mise en œuvre d'un projet financé par un partenaire. On distingue les programmes de formation continue selon les ordres d'enseignement.

Au niveau de l'enseignement élémentaire

Sans être exhaustif, parmi eux on peut citer quelques exemples :

- Les formations du nouveau curriculum de l'éducation de base. Depuis près d'une dizaine d'années, le Sénégal est en train de réformer son curriculum de l'éducation de base. La nouvelle approche pédagogique est une démarche basée sur les compétences. L'APC valorise la pédagogie de l'intégration en permettant à l'élève de mobiliser, de façon pertinente et coordonnée, ses acquis pour résoudre des situations complexes, à l'image de ce qui se fait dans la vie courante. Elle prend ainsi en compte tant les préoccupations que les limites propres à l'entrée par les contenus et à la pédagogie par les objectifs (PPO).

- Les formations en genre. Pour prévenir les discriminations à l'égard des filles, le PAEF a organisé des formations en genre qui ont ciblé l'ensemble des acteurs de la communauté éducative (enseignants, enseignantes, inspecteurs, inspectrices, les membres des CGE, etc.). À cela s'ajoute l'appui du projet en formation aux acteurs chargés de l'analyse des stéréotypes dans les manuels pour la prise en compte de

l'approche genre dans les curricula de l'école élémentaire.

- Les formations en éducation inclusive. Le recentrage opéré à partir de la deuxième phase du programme sectoriel repose sur le principe d'une adaptation de l'offre aux besoins spéciaux des enfants en difficulté et/ou porteurs de handicaps en partenariat avec des ONG, des associations de la société civile et des communautés. Dans le souci de fédérer les différentes interventions et de maximiser les chances de succès du système éducatif, le ministère a opté pour une entrée par la formation des maîtres en éducation inclusive. Le projet pilote mis en place, à cet effet, s'est développé avec l'appui de partenaires techniques et financiers et de plusieurs ONG nationales et internationales qui soutiennent diverses activités et continuent à accompagner l'éducation par le biais de formations, de sensibilisations, d'activités de plaidoyer, mais aussi d'actions tendant à faciliter l'accessibilité de cinq écoles à tous les enfants quelles que soient leurs caractéristiques.

- L'introduction des technologies de l'information et de la communication à tous les niveaux du système et l'ouverture de classes numériques. De nombreuses initiatives ont été mises en œuvre pour introduire l'informatique dans le système éducatif sénégalais aussi bien pour améliorer les pratiques pédagogiques que pour contribuer à l'amélioration de la gestion. Quelques exemples peuvent être retenus : la mise en place de la plateforme de formation à distance « [www.volontaire.sn](http://www.volontaire.sn) », le projet Sankoré avec l'installation de 300 classes numériques, ainsi que des formations d'enseignants à l'utilisation des tableaux blancs interactifs (TBI).

- La formation continue diplômante des maîtres contractuels (MC). Pour relever le taux de qualification des enseignants volontaires et vacataires, la décision a été prise de lancer un vaste chantier visant à assurer une formation pédagogique continue certificative (ou diplômante) à tous les maîtres et professeurs contractuels non qualifiés. Ce programme très ambitieux a été financé par l'État avec l'appui des partenaires techniques et financiers. Concernant les maîtres contractuels, le programme, qui a duré trois ans, a permis à tous les maîtres contractuels au nombre de 16200 d'obtenir leur diplôme professionnel théorique. La dernière cohorte date de 2011. À la suite de ces examens, les inspecteurs au niveau des IEF ont organisé des opérations coup de poing pour visiter les différents candidats pour la validation pratique. Présentement (en 2013), cette formation s'adresse aux instituteurs adjoints pour leur permettre l'obtention du CAP.

Au niveau de l'enseignement moyen général

- Le curriculum du moyen. Avec l'appui du projet USAID/EDB, une vaste réforme curriculaire a été engagée par la Direction de l'Enseignement moyen et secondaire général (DEMSG). La réforme a commencé en 2009 avec la production des outils du curriculum suivie de formations à grande échelle en direction de tous les acteurs impliqués dans le curriculum. Un dispositif de Formation Rapprochée Intensive (FRI) a permis de former 7783 enseignants répartis dans les différentes régions du pays. La formation est assurée par les Inspecteurs de Spécialité et les formateurs des CRFPE avec un focus sur les mathématiques et les sciences de la vie et de la Terre (SVT).

- La formation à distance et formation diplômante dans l'enseignement moyen/secondaire. Cette stratégie a été mise en œuvre pour résorber le déficit de formation des vacataires et leur assurer une qualification à travers la FCD des professeurs à l'image de ce qui s'est fait dans l'élémentaire. Il s'agissait d'un programme de formation alternée : en présentiel et en formation à distance. Mais, suite à la persistance de la réclamation des enseignants de recevoir cette formation à domicile, le MEN en accord avec la FASTEF a pris la résolution d'un programme de formation continue diplômante par le biais de l'e-learning. C'est ainsi que, s'appuyant sur des relais (Conseillers pédagogiques et Inspecteurs de Spécialité), la FASTEF a initié un dispositif de formation à distance basé sur les TIC. En trois ans, entre 2009 et 2012, plus de 13 000 agents ont été formés et certifiés.

### Forces du système de formation continue des enseignants

Au titre des conditions favorables qui ont contribué aux réalisations relatives au développement des compétences professionnelles des enseignants, on retiendra entre autres :

- Le recadrage institutionnel de la gestion de la formation : Dans l'optique d'harmoniser les interventions dans le domaine du renforcement des capacités des agents en vue d'une plus grande efficacité et de plus d'efficacité, le ministère a procédé à la création de la Direction de la Formation et de la Communication, à la création des Centres Régionaux de Formation des Personnels Enseignants sur les 14 régions que compte le Sénégal;
- L'existence d'un dispositif d'autoformation des enseig-

nants que constituent les cellules d'animation pédagogique;

- La volonté des pouvoirs publics d'appuyer les CAP en moyens matériels et ressources pédagogiques pour redynamiser leur fonctionnement ;

- La présence dans le CRFPE d'anciens formateurs expérimentés (IEE et ex-CPI) et des professeurs d'université et des IEMS permet d'opérer les synergies nécessaires entre FC et FI. En cas de nécessité, l'autorité compétente peut également faire appel à toutes les expertises de la région ;

- L'existence de multiples interventions visant à renforcer la formation continue des enseignants.

Faiblesses du système de formation continue des enseignants.

Le système de formation continue des enseignants est impacté négativement par :

- L'inexistence de plans académiques de formation depuis la suppression des pôles régionaux de formation (PRF) ;

- La faiblesse de l'encadrement pédagogique des collectifs d'enseignants par les inspecteurs et les formateurs des CRFPE ;

- Le déficit d'inspecteurs de l'enseignement moyen et secondaire chargés de superviser les activités d'animation pédagogiques ;

- L'insuffisance des supports pédagogiques et didactiques de formation des enseignants

- L'insuffisance du budget consacré à la formation continue des enseignants de façon générale, celle des budgets alloués aux CRFPE.

- La faiblesse du système de suivi-évaluation des actions de formation continue des enseignants

En somme, le système de formation continue tel qu'il est organisé et tel qu'il fonctionne requiert des actions de redynamisation en profitant des opportunités offertes par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, notamment pour développer le travail collaboratif entre pairs en vue d'un renforcement mutuel des capacités des enseignants et le développement de ressources appropriées permettant de prendre en charge surtout les élèves en difficulté d'apprentissage. C'est dans cette optique que s'inscrivent les initiatives de rénovation des cellules pédagogiques entreprises dans le cadre du projet PAEBCA.

## Section III : Expérience de collectifs enseignants et/ou de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) : combler les lacunes des formations initiale et continue des enseignants et améliorer les pratiques

### 3.1. Contexte spécifique et objectifs du collectif enseignant ou du dispositif objet du cas

L'innovation mise en œuvre dans le cadre de la redynamisation des cellules pédagogiques trouve son fondement dans un certain nombre de circonstances qui ont concouru à sa réalisation. Il s'agit notamment de :

- l'étude diagnostique réalisée en février 2016, qui a permis de faire l'état des lieux de la situation de l'éducation dans la zone d'intervention du projet

(académies de Ziguinchor et de Sédhiou) dans six domaines : i) le pilotage pédagogique des écoles et établissements scolaires, ii) le suivi-encadrement des enseignants, iii) la formation continue des enseignants, iv) les dispositifs de remédiation et de soutien scolaire, v) les organes de gestion et de participation et vi) la situation des TICE ;

- la participation au séminaire de partage du programme de recherche Observation des Pratiques Enseignantes et Relation avec les apprentissages des élèves (OPERA) organisé à Ouagadougou en mai 2016 qui a été l'occasion de partager les outils élaborés dans le cadre de la recherche OPERA menée de 2013 à 2016 au Burkina Faso. Il s'agit de livrets de fiches et des grilles d'observation construits pour aider les enseignants à analyser leurs pratiques, et ainsi à améliorer les apprentissages et à développer leur jugement professionnel. Ces outils OPERA ont été contextualisés et adaptés en 2016-2017 aux besoins du Sénégal (Casamance) puis réinvestis dans la formation des enseignants ;

- l'organisation d'un atelier de partage des résultats de l'évaluation des apprentissages menée dans le cadre du PASEC2014. Cette restitution avait mis en évidence la faiblesse des acquis scolaires des élèves de l'élémentaire, notamment en français (lecture-compréhension) et en mathématiques (numération et résolution et problèmes).

Les principaux problèmes identifiés lors de l'étude diagnostique (manque de dynamisme des cellules pédagogiques qui sont les pivots de la formation continue) et de

l'atelier de partage des résultats de l'évaluation (faiblesse des acquis scolaires dans les disciplines fondamentales) ainsi que les potentialités de soutien à la professionnalisation des enseignants découvertes à l'occasion du séminaire OPERA ont été pris en charge dans le cadre de la rénovation du fonctionnement des cellules pédagogiques de l'élémentaire et du moyen, qui constituent des dispositifs de formation continue des enseignants. Ces organisations sont régies par deux textes majeurs :

- le décret n° 79-1165 du 20 décembre 1979 portant organisation de l'enseignement élémentaire qui stipule que : «la semaine de 28 heures d'enseignement a été maintenue pour les élèves, alors que le personnel enseignant continuera à devoir à l'administration 30 heures hebdomadaires dont 2 seront consacrées à l'animation pédagogique pour la formation permanente et le perfectionnement». Il en découle que l'enseignant doit consacrer 8 heures par mois à l'animation pédagogique. Toutefois, les modalités d'application de cette disposition sont laissées à l'appréciation de la cellule ;

- - l'arrêté n° 003317 du 15 septembre 20112 portant organisation et fonctionnement des cellules pédagogiques dans l'enseignement moyen et secondaire, qui précise que : «La cellule pédagogique regroupe l'ensemble des professeurs d'une même discipline d'un ou de plusieurs établissements d'une zone donnée, en vue de réaliser des projets pédagogiques reconnus d'intérêt général. [...] La cellule pédagogique doit se tenir une fois par mois et chaque fois que de besoin.» Au moyen et

secondaire, à la différence de l'élémentaire, le Responsable de cellule est censé bénéficier de 2 heures de décharge hebdomadaire.

Les cellules d'animation pédagogiques et culturelle des écoles élémentaires regroupent des enseignants exerçant dans des établissements scolaires voisins, et les cellules pédagogiques disciplinaires rassemblent des enseignants d'une même discipline en exercice dans le même établissement scolaire. Par conséquent, le dispositif ne concerne pas les cellules pédagogiques internes qui sont créées au sein des écoles élémentaires et qui regroupent les membres de l'équipe pédagogique.

L'intervention au niveau des cellules couvre deux académies, celle de Sédhiou et celle de Ziguinchor. L'académie de Sédhiou est subdivisée en trois inspections de l'éducation et de la formation (IEF Sédhiou, IEF Bounkiling et IEF Goudomp), celle de Ziguinchor en compte quatre (IEF Ziguinchor, IEF Bignona 1, IEF Bignona 2 et IEF IEF Oussouye). En 2019, ces deux académies comptent 211 cellules d'animation pédagogiques zonales de l'élémentaire et 170 établissements du moyen abritant des cellules pédagogiques disciplinaires.

Le dispositif de rénovation mis en place dans ces deux académies vise à améliorer le professionnalisme des enseignants par le développement des compétences pédagogiques et didactiques ainsi que l'analyse des pratiques professionnelles, en mettant l'accent sur l'autoformation et l'interformation et en recourant au numérique.

<sup>3</sup> La stratégie de rénovation de la formation continue dans les cellules d'animation pédagogique par le numérique a été établie avec l'expertise de J. Wallet, Cirnef/Rouen, pour l'AUF.

### 3.2. Les activités entreprises et les types de collaboration entre enseignants au sein du collectif ou dispositif

De manière concertée avec les autorités académiques, le PAEBCA a choisi d'intervenir au niveau de i) l'analyse des pratiques professionnelles et ii) la mise à disposition de ressources didactiques pour alimenter les échanges sur les contenus. C'est dans ce cadre que des sessions de formation ont été organisées au profit des encadreurs pédagogiques (inspecteurs de l'enseignement élémentaire, inspecteurs de l'enseignement moyen et secondaire, formateurs des CRFPE) et des enseignants du primaire et du secondaire.

#### 3.2.1 La formation des enseignants sur des concepts clés de l'enseignement-apprentissage

Sur la base de six fiches de formation adaptées du modèle OPERA au contexte casamançais par les encadreurs pédagogiques appuyés par des experts internationaux, des sessions de formation en présentiel ont été organisées par les inspecteurs chefs de district dans le cadre des cellules d'animation pédagogiques. Ces formations ont porté sur des concepts-clés de l'enseignement-apprentissage : la passation des consignes, les conceptions sous-jacentes de l'enseignement-apprentissage, l'apprenant actif, les activités métacognitives, la différenciation pédagogique, la transposition didactique. Ces formations ont permis de renforcer la présence de formateurs dans les cellules d'animation pédagogiques zonales.

#### 3.2.2 Le renforcement de l'analyse des pratiques enseignantes à partir de grilles d'observation

L'introduction des matériels numériques (tablettes, amplificateurs de son, vidéoprojecteurs) dans les établissements permet désormais aux enseignants de filmer et de visionner les prestations de classe. Dix grilles d'observation ont

été élaborées par les encadreurs pédagogiques qui ont été mobilisés pour la conception des outils, leur diffusion auprès des responsables des cellules pédagogiques et le suivi de leur utilisation sur le terrain. L'objectif est d'amener les enseignants à ne pas se contenter de prises de notes pour analyser une séance, mais à utiliser des grilles pour observer et analyser les séances filmées sur des aspects précis de la pratique enseignante, de manière objective, en prenant appui sur des indices visuels ou audio, sans émettre de jugement de valeur. Le fait de prélever des indices objectifs et de les noter pour mémoire dans la grille évite aux enseignants de s'évaluer de manière normative (satisfaisant, insuffisant, etc.) et soutient leur argumentation lors de l'analyse collective (M.ALDET 2016).

Les dix grilles élaborées ciblent des aspects suivants : les objectifs de la leçon, la situation d'apprentissage, le questionnement de l'enseignant, l'activité de l'apprenant, la motivation de l'apprenant, le travail de groupe, la différenciation pédagogique, l'évaluation formative, les consignes, les activités métacognitives. Selon le choix des enseignants, l'observation porte sur des séances entières ou sur des extraits d'une dizaine de minutes.

## Encadré 2 : Exemple de grille d'observation proposée par PAEBCA

Élément à observer : La motivation et l'implication des apprenants dans les tâches				
ENSEIGNANT		ELEVES		ANALYSE
INDICATEURS	INDICES à prélever dans le film	INDICATEURS	INDICES à prélever dans le film	
1. Présente le sens de l'activité, la situation de manière contextualisée, fournit une mise en situation significative		1. Manifestent leur compréhension, fournissent des exemples, des illustrations vécues, etc.		
2. Présente l'utilité des connaissances en apportant des exemples, aide à faire des liens		2. Situent le domaine d'utilisation des connaissances, donnent des exemples, etc.		
3. Met à disposition le matériel, des supports		3. Manipulent le matériel, les supports		
4. Propose des tâches motivantes qui ont du sens pour l'élève		4. Réagissent à des situations significatives, font des liens avec leur vécu		
5. Formule des consignes précises qui engagent dans la tâche		5. S'engagent individuellement dans la tâche		
6. Propose un défi à relever, un problème à résoudre		6. Mobilisent leurs connaissances antérieures pour surmonter l'obstacle		
7. Fait mobiliser les prérequis (questions de révision, etc.)		7. Réagissent en fournissant les réponses attendues		
8. Organise et veille à la mise en œuvre du travail individuel		8. Traitent la tâche individuellement		
9. Organise et accompagne le travail en équipe et entre pairs		9. Echantent, construisent et stabilisent une production commune		
10. Apporte un soutien aux élèves en difficulté (étayages)		10. Réagissent, surmontent les obstacles		
11. Exploite les productions des élèves, les fait comparer, aide à la stabilisation des connaissances		11. Mobilisent leurs connaissances et participent à la synthèse (reformulent le nouveau savoir)		
12. Encourage la prise de parole avec bienveillance		12. Echantent, s'expriment librement, sont à l'aise en classe		
13. Organise les débats, incite les apprenants à l'échange entre pairs		13. Manifestent l'intérêt à confronter leurs idées et à produire ensemble		
14. Valorise les productions des élèves, effectue des renforcements positifs, etc.		14. Sont en confiance, prennent conscience de leurs progrès, etc.		

## Encadré 3 : Éléments d'analyse de pratique professionnelle filmée

### Analyse des pratiques professionnelles filmées : de multiples possibilités

- L'élément (ou les éléments) à observer dans le film est connu de préférence à l'avance par le/la prestataire.
- Le tournage est réalisé avec la tablette avant la CAP.
- La séance (ou l'extrait) filmée peut-être partagée avant la CAP (avec le prestataire, avec l'ensemble des membres de la CAP) ou découverte directement au cours de la CAP.

### Pendant la CAP

- Les membres de la CAP choisissent un élément (ou des éléments) à observer et lisent la (les) grille(s) d'observation leur correspondant.
- Dans cette grille, ils définissent les items à observer (sélection d'items ou répartition de tous les items dans le groupe, etc.) et leurs modalités de travail (individuel, par binôme ou en groupe, etc.).
- Le prestataire présente le contexte de la séance et l'objectif d'apprentissage visé.
- L'observation du film se réalise à partir de la

grille choisie (ou des grilles choisies).

- Les items retenus sont renseignés à partir d'indices visuels ou auditifs prélevés dans le film (propos échangés, attitudes, etc.) en vue de mener une analyse professionnelle argumentée et non une évaluation entre pairs.
- Après le visionnement de la séance, le/la prestataire réalise son auto-analyse.
- Les pairs font part de leurs observations ou de leurs questionnements sur la base des indices qu'ils ont relevés dans la séance.
- L'analyse conjointe de la séance permet de dégager des pistes d'amélioration de la pratique.
- Par la suite, une séance améliorée peut être conçue et, si le groupe l'estime utile, un prestataire peut être filmé en vue d'une nouvelle analyse professionnelle.

### 3.2.3 Un parcours de formation « apprentissage continué de la lecture compréhension CM1-5ème »

Ce parcours de formation se structure en deux parties d'environ 6 heures de formation chacune, à séquencer par les cellules d'animation pédagogiques selon leur propre temporalité. Les responsables des cellules pédagogiques veillent à ce que les activités de formation suivent la chronologie proposée dans la fiche de formation afin que les différents aspects de l'enseignement de la lecture-compréhension soient abordés de manière progressive et cohérente. Afin que les enseignants puissent mieux percevoir la continuité de l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture entre l'élémentaire et le moyen, les supports proposés dans ce parcours concernent ces deux niveaux d'enseignement. Il s'agit de former les enseignants de l'élémentaire et du moyen à assurer un enseignement continué de la lecture-compréhension (CM1-5e) pour que les élèves deviennent progressivement des lecteurs-compreneurs autonomes et efficaces face à tout type de texte. La démarche proposée s'appuie sur les trois phases utilisées habituellement dans les outils OPERA (cf. ci-dessous). L'analyse des pratiques professionnelles s'effectue à partir de séances « améliorées », filmées en amont dans des classes d'enseignants ayant été suivis par les concepteurs du parcours.

#### Encadré 4 : Parcours de formation « Apprentissage continué de la lecture-compréhension CM1-5<sup>e</sup> »

##### Structuration du parcours « Apprentissage continué de la lecture-compréhension CM1-5<sup>e</sup> »

##### PHASE 1 : Analyse des représentations, auto-évaluation initiale, éclairages théoriques -

- Élaboration d'une carte heuristique des représentations des enseignants de la CAP sur « comment enseigner la lecture-compréhension? »;
- Complétion d'une grille d'auto-évaluation de sa pratique en lecture-compréhension (grille construite à partir d'une typologie de tâches inspirée de R. Goigoux);
- Lecture collective à haute de voix d'éclairages théoriques;

##### PHASE 2 : Observation et analyse de pratiques professionnelles

- L'apprentissage continué de la lecture-compréhension entre l'école et le collège. Analyse de pratiques de classe
  - Choix d'items dans une grille d'observation pour soutenir l'analyse d'une séance de lecture;
  - Séances de classe à analyser (séances de lecture-compréhension d'un texte de-

scriptif à l'élémentaire et au moyen, d'un texte narratif à l'élémentaire et au moyen);

- Discussion : Quelles continuités ou ruptures remarque-t-on entre les deux cycles ?
- Analyse de séances de renforcement pour entraîner les élèves sur un aspect spécifique nécessaire à la lecture-compréhension
  - Lecture collective d'éclairages théoriques sur les difficultés des élèves en lecture-compréhension et quelques modalités de soutien possibles ;
  - Observation d'une séance de renforcement filmée : réponses littérales/réponses inférentielles ; liaisons anaphoriques (substituts) ; connecteurs.

##### PHASE 3 : Conception de nouvelles pratiques, réinvestissement professionnel

- Rédaction de questions littérales et de questions inférentielles pour différents textes ;
- Conception d'une séance de lecture compréhension à filmer avec une tablette.

### 3.3. Les modalités de formation professionnelle continue (FPC) de proximité et l'appui du corps d'encadrement

#### 3.3.1 Analyse des pratiques

L'analyse des pratiques s'effectue autour de cinq composantes :

● **Observer** : en focalisant son attention sur un objet observé, en relevant des faits, en collectant des informations, en repérant des observables, en décrivant « le perçu » et enfin en recueillant des données, des traces ;

● **Problématiser** : se questionner sur le problème à résoudre ;

● **Analyser** : Pour une bonne analyse de pratique, il faut d'abord un repérage, une identification des éléments isolables, une décomposition, puis une mise en ordre, une mise en relation, une articulation, une situation des faits et une interprétation des interfaces. À ce niveau, il faut différencier l'analyse (un ensemble d'informations pertinentes dans le choix, valides dans le choix et fiables dans la récolte) de l'évaluation (un ensemble de critères [valeurs de référence] pertinents dans le choix, valides par rapport aux objectifs et fiables dans leur utilisation pour attribuer une signification [attribution d'une valeur] aux résultats de cette confrontation et ainsi prendre une décision fondée). Si la première est de mettre en relation, de donner du sens et de comprendre, la seconde est de porter des jugements, de mesurer des écarts par rapport à des normes. Une bonne analyse de pratique nécessite donc un non-jugement de valeur alors que l'évaluation est un examen du degré d'adéquation (un processus de jugement) ;

● **Théoriser** : utiliser des concepts pour comprendre le fonctionnement de l'enseignement-apprentissage ;

● **Concevoir de nouvelles pratiques** : à partir de l'analyse et des problèmes constatés, réfléchir à

faire autrement, chercher des alternatives à tester (M. ALTET 2016).

L'objectif principal de cette démarche est donc de former des enseignants praticiens réflexifs aptes à analyser leurs pratiques et à les transformer en savoirs professionnels et en pratiques « améliorées ». Dans le cas du projet PAEBCA, cette analyse des pratiques a été mise en œuvre à travers :

● Le visionnement des prestations filmées, avec retours en arrière possibles sur la vidéo, pour analyser plusieurs paramètres de l'enseignement-apprentissage : le travail de l'enseignant, le travail des élèves, l'organisation de la classe, la gestion des apprentissages, l'utilisation des grilles d'observation ciblées, etc., et se focaliser, de préférence, sur de courts épisodes filmés (environ 10 min). Ce dispositif permet aux enseignants d'observer et d'analyser leurs pratiques de classe ;

● L'utilisation des grilles d'observation et d'analyse proposées aux enseignants permet de structurer l'analyse de sa pratique et propose des discussions entre pairs sur les stratégies d'enseignement utilisées et alternatives. Les enseignants peuvent utiliser ces ressources en autonomie dans les cellules d'animation pédagogiques. L'objectif est de renforcer la réflexivité des enseignants face à leur pratique de classe et d'enclencher une dynamique active en termes de réinvestissement professionnel ;

● L'utilisation des fiches de formation contribue à l'amélioration des prestations pédagogiques en renforçant l'analyse des pratiques professionnelles (analyse du processus d'enseignement-apprentissage s'appuyant à la fois sur l'observation des activités de l'enseignant et des élèves et

leur interaction).

Phases	Activités
<b>Phase 1 : Analyse des représentations pratiques, réinvestissement professionnel</b>	Recueil des représentations des participants Analyse de représentations d'enseignants Mise en commun en plénière et stabilisation
<b>Phase 2 : Analyse de pratiques professionnelles</b>	Analyse des activités des enseignants et des élèves au cours d'une séance
<b>Phase 3 : Conception de nouvelles pratiques, réinvestissement professionnel</b>	Activité de conception d'une séance pédagogique Activité de réinvestissement professionnel

Cette démarche aide les enseignants à sortir d'opinions toutes faites ou de représentations erronées sur l'apprentissage, et les amène à se questionner, à être lucides sur leurs pratiques enseignantes et à prendre en compte les effets de celles-ci sur les apprentissages des élèves. En effet, il s'agit d'une démarche de formation professionnalissante et réflexive.

### 3.3.2 Le développement des ressources

Le projet PAEBCA a constitué une opportunité pour renforcer les capacités des encadreurs pédagogiques qui ont été accompagnés d'experts internationaux et nationaux en pratiques pédagogiques et en didactiques du français et des mathématiques. C'est ainsi qu'une quarantaine d'encadreurs pédagogiques ont bénéficié de formations dans le cadre de l'élaboration de modules didactiques en français et en mathématiques, de la conception des grilles d'observation et des fiches de formation en analyse de pratiques.

**Six fiches de formation**

- Activités métacognitives
- Apprenants actifs
- Conception de l'apprentissage
- La consigne
- La transposition didactique

**Dix grilles d'observation et d'analyse des pratiques**

- Les objectifs, ligne directrice de la leçon
- la situation d'apprentissage
- le questionnement
- l'activité de l'apprenant
- la passation de consigne
- la motivation et l'implication dans les tâches
- le travail de groupe et son exploitation
- la différenciation pédagogique
- l'évaluation formative
- les activités métacognitives

**Un parcours de formation en français**

Apprentissage continué de la lecture compréhension (un parcours de 12 heures de formation, scindable en 2)

**Trois modules de formation en mathématiques**

- Numération
- Résolution de problèmes
- Analyse des pratiques professionnelles

Ces outils qui sont accessibles sur le site <https://senprof.education.sn> ont été partagés avec l'ensemble des encadreurs pédagogiques dans le cadre d'ateliers interacadémiques. Une session de formation de deux jours a ensuite été organisée dans chaque inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF), à destination des responsables de cellules pédagogiques. Ces formations sont animées par les experts nationaux en mathématiques et en français, appuyés par les inspecteurs qui ont participé à la conception des modules de formation. L'objectif était que chaque responsable de cellule puisse ensuite partager les parcours de formation avec ses collègues de la cellule pédagogique, en prenant appui sur les supports fournis.

Au total, sur les deux académies, la formation a concerné 549 responsables de cellules pédagogiques, dont 205 à l'élémentaire et 344 au moyen (professeurs de mathématiques ou de français).

Les modules de formation sont imprimés et mis à la disposition des CAP. Les versions électroniques sont embarquées dans les tablettes numériques équipées de cartes mémoire, et remises aux responsables de CAP.

En fonction de la programmation établie et validée par l'IEF en début d'année, qui indique sur une fiche navette les thèmes à dérouler et la période pour chaque CAP, chaque responsable de cellule organise ses sessions d'animation sous la supervision de l'inspecteur chef de district.

Afin de conforter l'analyse des pratiques professionnelles, le PAEBCA a équipé en 2017 les cellules d'animation pédagogiques de tablettes numériques pour filmer les « prestations ».

Les modalités d'équipement ont été choisies par les collèges en fonction de leurs conditions d'électrification et d'équipement numérique à partir de 4 possibilités :

**Choix A** 2 tablettes, un ordinateur portable, une paire d'enceintes, des accessoires ;

**Choix B** 4 tablettes, une paire d'enceintes, des accessoires ;

**Choix C** 3 tablettes, un équipement solaire de chargement, une paire d'enceintes, des accessoires ;

**Choix D** 1 tablette, un équipement solaire de chargement et une dotation didactique (ouvrages et/ou matériels en maths et sciences).

À l'élémentaire, toutes les cellules zonales d'animation pédagogique ont été équipées d'une tablette, un chargeur solaire, 4 clefs USB/micro USB/USB, 2 Go minimum (1 par école polarisée).

Enfin, toutes les circonscriptions scolaires (Inspections de l'éducation et de la formation – IEF) ont reçu des vidéoprojecteurs, à raison de 4 par district pédagogique, afin qu'elles puissent les mettre à disposition par rotation dans les collèges électrifiés qui n'en possèdent pas ou lors des cellules zonales d'animation pédagogiques de l'élémentaire se tenant dans les écoles électrifiées. L'ensemble de cette dotation pour les deux régions de Sédhiou et Ziguinchor en Casamance s'est élevé à près de 400 000 euros, la logique étant de soutenir directement la formation entre les pairs (dans les cellules d'animation pédagogiques) par l'apport de matériels numériques et de documentation afin de renforcer leur efficacité, sans passer par le mécanisme de « formations en cascade » dont on connaît l'impact limité.

### 3.4. Les rapports entre enseignants et personnels d'appui

Une enquête sur l'utilisation des outils de formation et d'analyse des pratiques a permis de recueillir les ressentis des formateurs

Ressentis des formateurs : les points forts

- L'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire est exprimée par tous les enseignants : « Nous avons apprécié le fait d'observer un collègue (la vidéo) qui présente une leçon. C'est plus concret » ;

- L'engagement et la motivation entretenue des maîtres : « Nous avons manifesté un grand intérêt lors de la formation, car à aucun moment un sentiment de décrochage n'a été noté » ;

- Les échanges fructueux, la bonne maîtrise des contenus par le formateur : « Les débats ont été intéressants et passionnants si bien que la gestion du temps n'a pas toujours été aisée » ;

- L'utilité des compétences acquises dans le cadre du perfectionnement des enseignants : « La démarche de ces fiches OPERA est très pertinente et appréciée, car nous sommes invités à analyser des représentations, analyser des pratiques de classe et à concevoir de nouvelles réorientations pédagogiques (centralité de l'élève) ».

Ressentis des formateurs : les points à améliorer

- L'insuffisance du temps de travail ;
- La durée de la formation est longue (6 à 7 heures) ;
- Le rythme est trop soutenu ;
- Les mesures d'accompagnement sont absentes : pause-café, remboursement de transport.

Du côté des formés, la formation a facilité l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire. Ils trouvent également que les compétences acquises durant la formation sont utiles pour leur perfectionnement. Le temps de la formation est jugé

insuffisant et le rythme inapproprié par rapport au volume des modules développés (5 heures réalisées sur les 6 heures initialement prévues) malgré des échanges fructueux dus à la motivation des participants et à l'intérêt suscité par les thèmes.

De manière générale, les fiches-formateurs adaptées d'OPERA sont appréciées, en particulier pour la phase d'analyse de pratiques. Les modules sont toutefois ressentis comme trop longs et denses.

### 3.5. Les retombées du travail collaboratif et de la FPC de proximité sur le processus enseignement-apprentissage

L'effet de l'utilisation du matériel et des outils de formation diffusés dans les cellules n'est pas facile à déterminer, car après la formation des responsables de cellules en décembre 2017, peu d'actions ont pu être mises en place dans les cellules pédagogiques au cours de l'année scolaire 2017-2018, année perturbée par un fort mouvement de grève des enseignants, suivi de celui des inspecteurs et encadreurs. De ce fait, le fonctionnement des cellules pédagogiques a été très limité et les actions de supervision difficilement réalisables. Les données mentionnées ici sont donc très parcellaires.

- Sur un total de 693 tablettes distribuées en mars 2016, les enquêtes montrent que 13 % en moyenne ont des problèmes de dysfonctionnement dont 4 % des problèmes d'allumage et 9 % des problèmes d'écrans cassés. Une tablette a été déclarée perdue. Dans la perspective de pérennisation de ce dispositif de rénovation des cellules pédagogiques, la prise en charge des coûts de maintenance serait à prévoir.

- Concernant les outils, les grilles d'observation, utilisées en autonomie dans les cellules pédagogiques pour l'analyse des prestations filmées, sont les ressources de formation

les plus utilisées. Les fiches-formateurs adaptées d'OPERA sont beaucoup moins expérimentées compte tenu de l'insuffisance de formateurs disponibles pour les utiliser.

- Concernant les modules mathématiques et lecture, tous les responsables de cellules pédagogiques ont été formés. Cependant, pour la majorité, les perturbations ne leur ont pas permis de réaliser l'animation attendue dans leur cellule.

Les experts ont noté que les contenus des modules sont accessibles et que la démarche proposée permet de réelles acquisitions des connaissances en autonomie par les enseignants. Toutefois, certaines conditions sont encore à mettre en place pour optimiser cette accessibilité. Un engagement a été noté chez les enseignants présents dans les cellules, lors du travail autonome, comme l'illustrent par exemple les discussions souvent passionnées qui ont marqué les travaux. Notons toutefois que, plutôt que de se limiter à un travail d'animation, certains coordonnateurs ont tendance à s'ériger en dispensateurs de cours. [...] Toutefois, si l'on fait abstraction des conditions locales précisées ci-dessus, les experts ont pu constater certaines limites sans doute surmontables et ont envisagé des compléments permettant de dépasser ces difficultés. [...] Dans cette perspective, il est préconisé de :

- ajuster l'accompagnement des cellules en renforçant leur autonomie de fonctionnement ;
- assurer la diffusion des documents produits par le projet : modules mathématiques, documents complémentaires sous forme numérique (errata, fiche d'animation, fiche de synthèse, glossaire) ;
- envisager des pistes possibles (au niveau local) favorisant des moments d'étude

plus fréquents consacrés aux modules de mathématiques (notamment pour l'élémentaire) ;

- renforcer la formation en mathématiques et en didactique des mathématiques de référents (professeurs de mathématiques ou inspecteurs ayant une bonne formation académique en mathématiques) pour qu'ils soient capables d'assurer la relève des experts et de donner un feedback pertinent aux sollicitations des cellules ;

- former les coordonnateurs des cellules en s'appuyant sur les référents ci-dessus afin d'optimiser leurs capacités à susciter et à orienter la réflexion en autonomie des cellules ;

- renforcer en s'appuyant sur ces référents les compétences des enseignants aux niveaux académique et pédagogique (jugés faibles dans ces domaines).

Globalement, ces commentaires font ressortir le bon accueil de ces ressources de formation sur le terrain, tout en suggérant des pistes pour faciliter leur accessibilité, en particulier pour les trois modules en didactique des mathématiques, ce qui souligne la nécessité de les réajuster avant validation et diffusion plus large. Dans cette perspective, il apparaît nécessaire de continuer à les éprouver sur le terrain sur un échantillon plus large, puis de les réviser en fonction des observations de suivi pour les optimiser. Il serait opportun d'associer l'inspection générale de l'éducation et de la formation (IGEF) à cette dynamique afin qu'in fine, elle puisse les valider et autoriser leur utilisation au niveau national.

Le Programme d'Appui au Développement de l'Éducation au Sénégal (PADES), financé par l'AFD et le PME, et qui capitalise de telles initiatives visant à renforcer les compétences professionnelles des enseig-

nants afin de mieux faire réussir les élèves, constitue une opportunité pour consolider les acquis et porter à l'échelle les actions de redynamisation des cellules qui ne se limiteront pas seulement à combler les insuffisances de la formation initiale, mais à devenir de véritables cadres de travail collaboratif autour de thématiques visant à renforcer le parcours scolaire et la réussite des apprentissages des élèves. Pour ce faire, un certain nombre de défis devront être relevés.

## Section IV : Défis et perspectives du collectif enseignant

Des résultats probants ont été obtenus dans le cadre de cette innovation, en termes de développement de ressources, de renforcement des capacités des acteurs, notamment en français, en pédagogie et en didactique des disciplines. Ces initiatives entreprises en Casamance devront être consolidées et déployées à l'échelle nationale. Dans cette perspective, un certain nombre de défis devront être relevés.

### 4.1 Les défis à relever

L'option de faire évoluer les cellules d'animation pédagogiques vers de véritables communautés d'apprentissage professionnelles implique qu'un certain nombre de défis soient relevés au niveau national et au niveau décentralisé. Il s'agit, entre autres, de :

- La disponibilité d'un document d'orientation générale de la formation continue déclinant les objectifs de la politique, les méthodes d'évaluation et d'analyse des besoins de formation, le cahier des charges des formateurs et encadreurs pédagogiques ;
- L'implication effective des centres régionaux de formation des personnels de l'Éduca-

tion et de la Formation (CRFPE) dans les actions de formation continue des enseignants du système d'éducation de base ;

- Le changement de posture des encadreurs pédagogiques, en passant d'une logique de contrôle à une logique d'accompagnement des enseignants, des collectifs d'enseignants et des établissements ;

- La consolidation de la dynamique de changement induite par l'utilisation de matériel numérique pour filmer les prestations de classe, accompagnée de grilles d'observation pour les analyser ;

- La mise à disposition de ressources de formation suffisantes et de qualité notamment dans les disciplines fondamentales que sont le français, les mathématiques et l'éveil ;

- L'utilisation optimale des ressources humaines et matérielles disponibles au niveau des CAP ;

- La mise en cohérence des actions de formation avec les besoins d'acquisition de connaissances, de compétences et de valeurs exprimés par les collectifs d'enseignants et les besoins stratégiques de l'Éducation nationale ;

- - La transformation des cellules d'animation pédagogiques aux niveaux et attentes des communautés d'apprentissage professionnelles, à travers l'engagement individuel et collectif des enseignants dans la réalisation de projets éducatifs visant à améliorer les pratiques pédagogiques pour renforcer les résultats des apprentissages des élèves ;

- Le réinvestissement des acquis de la formation continue dans les pratiques quotidiennes de classe.

## 4.2 Les perspectives

Dans le sens d'améliorer l'organisation et le fonctionnement des dispositifs de formation continue, il est proposé de mener des actions simultanées aux niveaux central et déconcentré en organisant le cadre de formation et en mettant en place les instruments et dispositifs appropriés notamment :

- L'élaboration d'une politique nationale de formation continue des enseignants du cycle d'éducation de base et du secondaire, ainsi que les personnels d'encadrement, en fixant la vision et les grandes orientations de cette politique, les objectifs, les domaines prioritaires de formation, les modalités de mise en œuvre, ainsi que le dispositif de suivi-évaluation ;

- Le pilotage et la coordination de la politique de formation continue par la Direction de la Formation et de la Communication (DFC), en relation étroite avec les directions pédagogiques (Direction de l'Éducation préscolaire, Direction de l'enseignement élémentaire, Direction de l'enseignement moyen et secondaire général), la Direction des Ressources humaines et au niveau déconcentré les inspections d'académie avec leurs services rattachés, et en particulier les centres régionaux de formation des personnels de l'éducation et de la formation (CRFPE) ;

- L'opérationnalisation de la politique de formation par la conception et la mise en œuvre de plans académiques de formation à moyen terme, établis sur la base i) des référentiels de compétences et des besoins de formation exprimés par les acteurs et ii) des orientations de la politique éducative nationale en matière de formation continue des enseignants ;

- L'implémentation d'une dynamique de développement continue et la transformation progressive des collectifs d'enseignants regroupés autour des cellules d'animation pédagogique en de véritables communautés d'apprentissage, creusets de professionnalisation des enseignants ;

- Le développement du travail collaboratif autour de projets éducatifs conçus pour remédier aux difficultés rencontrées par les élèves ;

- L'intensification de l'utilisation des TIC pour i) développer des versions numériques des modules de formation et d'autoformation, utilisables en autonomie par les enseignants travaillant individuellement ou en groupe et ii) mettre en place des systèmes d'audioconférence, voire de visioconférence si les conditions sont réunies (possibilité d'utiliser Zoom, Teams etc.) et renforcer ainsi le dialogue à distance avec un inspecteur ou un formateur sur une thématique donnée ;

- Le renforcement des capacités des enseignants responsables de cellule pédagogique en animation de groupe.

## 4.3 Les modalités de mise en œuvre

D'ores et déjà, des instructions sont données pour l'élaboration d'un document de politique de formation initiale et continue des enseignants.

L'expérimentation des projets académiques dans cinq régions pilotes, auxquels sont adossés les plans académiques de formation des CRPFE, est une opportunité pour doter les acteurs territoriaux d'outils de diagnostic, de planification et de mise en œuvre et de suivi des actions de formation en cours d'emploi visant à répondre aux besoins de renforcement des capacités.

ités pour mener à bien les missions qui leur sont assignées. gogiques et les formations.

Afin de surmonter les difficultés exposées ci-dessus et s'inscrire dans la perspective tracée, il paraît nécessaire de penser un dispositif complétant celui mis en place jusqu'à présent et visant une optimisation du potentiel de cette autoformation. Il s'agira de prévoir un groupe de formateurs relais qui aura pour mission d'accompagner les coordonnateurs de cellules dans leur mission.

En mathématiques par exemple, il pourrait être constitué de professeurs maîtrisant suffisamment les savoirs mathématiques, suffisamment motivés et expérimentés et connaissant suffisamment d'éléments de didactique des mathématiques pour pouvoir accompagner les responsables de cellules. Des inspecteurs ayant une solide formation académique en mathématiques pourraient être associés à ce groupe. Il ne s'agit pas de remplacer les coordonnateurs de cellules dans l'animation de celles-ci, mais de les former en amont des séances de travail des cellules (consacrées aux trois modules PAEBCA) afin de les outiller suffisamment sur les notions en jeu et les objectifs visés. Cela pourrait prendre la forme de regroupements d'une ou plusieurs journées chaque année. Leur rôle serait également d'être des personnes-ressources susceptibles de répondre aux questions posées, en aval ou lors de la séance d'animation pédagogique, par les participants. Ces formateurs devraient pouvoir bénéficier d'une formation préalable, dispensée par les experts, dans le cadre de la pérennisation du projet et son extension aux autres niveaux d'enseignement.

Dans le cadre du suivi des actions, il s'agira de mettre en place des portfolios dans chaque cellule (imprimé ou numérique), outils de mémoire des activités qui pourront être consultés par les collègues, les groupes focaux, les inspecteurs et les formateurs lors des visites d'établissements, les animations péda-

# Conclusion

Le projet PAEBCA a introduit dans deux inspections académiques la démarche et les outils OPERA, combinés à un renforcement didactique en mathématiques et en français. Pour ce faire, il s'est appuyé sur les cellules d'animation pédagogiques pour engager les enseignants dans un travail collaboratif visant à renforcer leurs compétences professionnelles et à accroître la réussite des élèves. Dans cette dynamique, une stratégie TICE a été développée pour accompagner la rénovation des cellules pédagogiques qui sont équipées en tablettes numériques pour filmer les prestations de classe, et dotées de grilles d'observation pour les analyser. L'exploitation des films vidéoprojetés, avec ses possibilités d'aller-retour, permet de mieux analyser les différents paramètres de l'enseignement-apprentissage, en particulier l'activité des élèves. Le travail collaboratif ainsi engagé au niveau des cellules a contribué à développer la réflexivité chez les enseignants qui se sont mis à interroger leurs propres pratiques de classe et à réinvestir leurs acquis dans leurs activités quotidiennes.

Les modules d'autoformation en cellule d'animation pédagogique, élaborés en français et en mathématiques, ont constitué des réponses pertinentes à la situation observée en début de projet, qui avait révélé le faible niveau des élèves de la Casamance en lecture-compréhension, en numération et en résolution de problèmes. Les modules élaborés proposent des pistes de remédiation dans les domaines chutés aux évaluations SNERS et PASEC. Ils ont par ailleurs contribué à renforcer les connaissances des cadres de la formation continue en didactique du français et des mathématiques.

Toutefois, en raison des contraintes qui ont pesé sur la tenue des cellules pédagogiques (mouvements de

grève des élèves puis des inspecteurs, crise sanitaire), les ressources de formation élaborées ne sont pas suffisamment éprouvées. La capitalisation de cette initiative et son déploiement dans le cadre du nouveau Programme d'Appui au Développement de l'Éducation au Sénégal (PADES), prévu pour la période 2019-2023, sont une opportunité pour consolider les acquis, mais surtout au-delà des actions de rénovation des cellules d'animation pédagogique, faire évoluer ces cadres de formation continue en de véritables communautés d'apprentissage professionnelles au bénéfice de la réussite des élèves, de tous les élèves.



## Références bibliographiques

**Altet, M., Paré-Kaboré, A. & Sall, N. (2015).**

OPERA - OPERA - Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport aux apprentissages - Rapport final 2015 (en ligne) URL

**Altet, M. (2019).**

Améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage : mise en œuvre d'outils et de ressources issus du projet OPERA.

**Leclerc, M. (2012).**

Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires.

**Ministère de l'Éducation nationale (2015).**

Rapport national sur la situation de l'Éducation au Sénégal.

**Ministère de l'Éducation nationale (2016).**

Rapport national sur la situation de l'Éducation au Sénégal.

**Ministère de l'Éducation nationale (2017).**

Rapport national sur la situation de l'Éducation au Sénégal.

**Ministère de l'Éducation nationale (2018).**

Rapport national sur la situation de l'Éducation au Sénégal.

**Ministère de l'Éducation nationale. 2018.**

Document de capitalisation de la démarche de rénovation des cellules pédagogiques

**Ministère de l'Éducation nationale (2019).**

Rapport national sur la situation de l'Éducation au Sénégal.

**Projet d'amélioration de l'éducation de base en Casamance - PAEBCA (2016).**

Diagnostique de début de projet, Inspection académique, Ziguinchor, République du Sénégal.

**Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence, PAQUET secteur éducation-formation 2013-2025 (en ligne)**

URL <https://www.sec.gouv.sn/IMG/pdf/PAQUETEF.pdf>, consulté le 27 janvier 2018.

**Seidel Horn, I. (2003).**

Learning on the job: a situated account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and instruction*, 23(2), 1-18.

**Sparks, D. (1999).**

Real-life-view. *Journal of staff development*, 20(4), 53-57.

# Annexes

## Précolaire

### Selon le statut du personnel

Genre	Fonctionnaire	Contractuel	Décisionnaire	Permanent	Sans statut	Total général
Femme	1442	670	299	40	394	2845
Homme	730	270	120	5	131	1256
<b>Total général</b>	<b>2172</b>	<b>940</b>	<b>419</b>	<b>45</b>	<b>525</b>	<b>4101</b>

### Selon le milieu d'exercice

Étiquettes de lignes	Rural	Urbain	Total
Femme	1243	1602	2845
Homme	827	429	1256
<b>Total général</b>	<b>2070</b>	<b>2031</b>	<b>4101</b>

### Selon la formation générale

Genre	Master	License	DEUG/DUEL	BAC	BFEM	CFEE	Sans diplôme	Total
Femme	7	32	18	742	1950	70	26	2845
Homme	12	25	27	390	789	7	6	1256
<b>Total général</b>	<b>19</b>	<b>57</b>	<b>45</b>	<b>1132</b>	<b>2739</b>	<b>77</b>	<b>32</b>	<b>4101</b>

### Selon la qualification pédagogique

Genre	CAP	CAEP	CEAP	Sans diplôme	Total
Femme	998	284	919	644	2845
Homme	557	99	382	218	1256
<b>Total général</b>	<b>1555</b>	<b>383</b>	<b>1301</b>	<b>862</b>	<b>4101</b>

## Primaire

### Selon le genre et le statut du personnel

Genre	Fonctionnaire	Contractuel	Décisionnaire	Permanent	Autres	Total général
Femme	9 759	3 874	1 025	33	80	14 771
Homme	21 597	10 675	2 947	39	114	35 372
<b>Total général</b>	<b>31 356</b>	<b>14 549</b>	<b>3 972</b>	<b>72</b>	<b>194</b>	<b>50 143</b>

### Selon le genre et le milieu d'exercice

Genre	Rural	Urbain	Total
Femme	6504	8267	14771
Homme	25866	9506	35372
<b>Total général</b>	<b>32370</b>	<b>17773</b>	<b>50143</b>

### Selon le genre et le niveau de formation générale

Genre	Master	License	DEUG/DUEL	BAC	BFEM	CFEE	Autres	Total
Femme	163	402	251	6758	7143	50	4	14771
Homme	947	1635	1136	19043	12516	86	9	35372
<b>Total général</b>	<b>1110</b>	<b>2037</b>	<b>1387</b>	<b>25801</b>	<b>19659</b>	<b>136</b>	<b>13</b>	<b>50143</b>

### Selon le genre et la qualification pédagogique

Genre	CAP	CAEP	CEAP	Sans diplôme	Total
Femme	8435	89	4899	1348	14771
Homme	23489	174	7844	3865	35372
<b>Total général</b>	<b>31924</b>	<b>263</b>	<b>12743</b>	<b>5213</b>	<b>50143</b>

## Premier cycle du secondaire

### Selon le genre et le statut du personnel

Genre	Fonctionnaire	Décisionnaire	Contractuel	Vacataire	Permanent	Sans statut	Autres	Total
Femme	3 482	103	758	33	4	31	1	4 412
Homme	13 076	557	2 947	125	40	48	8	16 801
<b>Total général</b>	<b>16 558</b>	<b>660</b>	<b>3 705</b>	<b>158</b>	<b>44</b>	<b>79</b>	<b>9</b>	<b>21 213</b>

Recours aux professeurs vacataires notamment dans les disciplines scientifiques, c'est-à-dire des professeurs non titularisés, sans formation pédagogique, avec un niveau de formation académique souvent faible.

### Selon le genre et le milieu d'exercice

Genre	Rural	Urbain	Total
Femme	1525	2887	4412
Homme	9042	7759	16801
<b>Total général</b>	<b>10567</b>	<b>10646</b>	<b>21213</b>

### Selon le genre et le niveau de formation générale

Genre	Master	Licence	DEUG/DUEL	BAC	BFEM	Total
Femme	353	787	319	2841	112	4412
Homme	1978	3332	1469	9241	781	16801
<b>Total général</b>	<b>2331</b>	<b>4119</b>	<b>1788</b>	<b>12082</b>	<b>893</b>	<b>21213</b>

### Selon le genre et la qualification pédagogique

Genre	CAES	CAECEM	CAEM	CAESTP	CAMEPS	CAP	CAPEPS	CAPES	CEAP	Sans diplôme	Total
Femme	232	2678	758	48	135	60	102	48	6	345	4412
Homme	1154	9074	3128	158	797	447	374	193	46	1430	16801
<b>Total général</b>	<b>1386</b>	<b>11752</b>	<b>3886</b>	<b>206</b>	<b>932</b>	<b>507</b>	<b>476</b>	<b>241</b>	<b>52</b>	<b>1775</b>	<b>21213</b>

### Évolution des effectifs d'élèves du primaire

Année scolaire	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030	
Garçon	1 200	1 267	1 334	1 406	1 480	1 558	1 640	1 727	1 819	1 916	
	778	539	866	525	352	382	828	018	091	493	
Fille	1 302	1 360	1 417	1 477	1 538	1 603	1 670	1 742	1 815	1 892	
	267	001	807	037	787	224	484	504	657	293	
<b>Total</b>	<b>2 503</b>	<b>2 627</b>	<b>2 752</b>	<b>2 883</b>	<b>3 019</b>	<b>3 161</b>	<b>3 311</b>	<b>3 469</b>	<b>3 634</b>	<b>3 808</b>	
	<b>045</b>	<b>540</b>	<b>674</b>	<b>562</b>	<b>138</b>	<b>606</b>	<b>312</b>	<b>522</b>	<b>747</b>	<b>786</b>	

### Évolution des effectifs d'élèves de l'enseignement moyen (Premier cycle du secondaire)

Année scolaire	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030	
Garçon	380	412	452	497	551	612	681	757	839	929	
	954	451	390	752	530	912	136	656	978	299	
Fille	439	478	525	576	631	691	756	825	900	979	
	479	570	054	062	596	860	451	797	241	854	
<b>Total</b>	<b>820</b>	<b>891</b>	<b>977</b>	<b>1 073</b>	<b>1 183</b>	<b>1 304</b>	<b>1 437</b>	<b>1 583</b>	<b>1 740</b>	<b>1 909</b>	
	<b>433</b>	<b>021</b>	<b>443</b>	<b>814</b>	<b>125</b>	<b>772</b>	<b>587</b>	<b>453</b>	<b>220</b>	<b>152</b>	

### Évolution de la population 3-5 ans

Année	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
<b>Garçons</b>	757 726	780 348	809 855	825 244	848 672	872 127	898 836	925 960	954 042	982 896	1 012 540
<b>Filles</b>	723 184	744 874	767 015	789 557	811 107	835 412	860 936	887 032	921 273	941 451	969 817
<b>Total</b>	1 480 910	1 525 222	1 576 870	1 614 802	1 659 778	1 707 539	1 759 773	1 812 991	1 875 314	1 924 347	1 982 357

### Evolution de la population 6-11 ans

Année	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
<b>Garçons</b>	1 344 699	1 379 681	1 420 328	1 455 596	1 495 132	1 535 958	1 582 613	1 630 520	1 679 534	1 729 867	1 781 547
<b>Filles</b>	1 285 152	1 322 517	1 361 341	1 401 362	1 441 433	1 484 888	1 529 908	1 576 201	1 627 902	1 672 059	1 721 963
<b>Total</b>	2 629 851	2 702 198	2 781 669	2 856 958	2 936 565	3 020 846	3 112 522	3 206 720	3 307 436	3 401 926	3 503 510

### Évolution de la population 12-15 ans

Année	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
<b>Garçons</b>	783 015	801 506	818 662	844 129	866 096	889 354	916 105	943 892	971 966	1 000 776	1 030 335
<b>Fille</b>	752 548	773 735	795 961	819 187	843 557	868 420	894 507	921 519	945 928	976 970	1 005 786
<b>Total</b>	1 535 564	1 575 241	1 614 623	1 663 316	1 709 653	1 757 773	1 810 612	1 865 411	1 917 894	1 977 745	2 036 121

### Évolution du taux de scolarisation au primaire

Année scolaire	2020 2021	2021 2022	2022 2023	2023 2024	2024 2025	2025 2026	2026 2027	2027 2028	2028 2029	2029 2030
<b>Garçon</b>	87,0%	89,2%	91,7%	94,1%	96,4%	98,5%	100,6%	102,8%	105,2%	107,6%
<b>Fille</b>	98,5%	99,9%	101,2%	102,5%	103,6%	104,8%	106,0%	107,0%	108,6%	109,9%
<b>Total</b>	92,6%	94,5%	96,3%	98,2%	99,9%	101,6%	103,3%	104,9%	106,8%	108,7%

### Évolution du taux de scolarisation au moyen (Premier cycle du secondaire)

Année scolaire	2020 2021	2021 2022	2022 2023	2023 2024	2024 2025	2025 2026	2026 2027	2027 2028	2028 2029	2029 2030
<b>Garçon</b>	47,5%	50,4%	53,6%	57,5%	62,0%	66,9%	72,2%	78,0%	83,9%	90,2%
<b>Fille</b>	56,8%	60,1%	64,1%	68,3%	72,7%	77,3%	82,1%	87,3%	92,1%	97,4%
<b>Total</b>	52,1%	55,2%	58,8%	62,8%	67,3%	72,1%	77,1%	82,6%	88,0%	93,8%

### Évolution du taux d'achèvement au primaire

Année scolaire	2020 2021	2021 2022	2022 2023	2023 2024	2024 2025	2025 2026	2026 2027	2027 2028	2028 2029	2029 2030
<b>Garçon</b>	61,4%	65,4%	68,1%	72,3%	76,0%	79,5%	83,6%	87,0%	90,9%	94,9%
<b>Fille</b>	76,7%	80,1%	82,6%	85,1%	87,5%	89,9%	92,4%	94,9%	97,3%	100,0%
<b>Total</b>	68,9%	72,7%	75,3%	78,6%	81,7%	84,7%	87,9%	90,9%	94,1%	97,4%

### Évolution du taux d'achèvement au moyen (Premier cycle du secondaire)

Année scolaire	2020 2021	2021 2022	2022 2023	2023 2024	2024 2025	2025 2026	2026 2027	2027 2028	2028 2029	2029 2030
Garçon	30,9%	33,2%	35,8%	38,9%	42,2%	46,6%	51,2%	56,7%	62,7%	69,0%
Fille	37,3%	39,9%	43,4%	47,2%	51,1%	55,8%	60,7%	66,0%	71,1%	76,7%
Total	34,1%	36,5%	39,6%	43,0%	46,6%	51,2%	55,9%	61,3%	66,8%	72,9%

### Niveau de scolarisation selon le sexe en 2019

	Garçons	Filles	Total	Indice de parité filles/garçons
Préscolaire	16,4%	18,8%	17,6%	1,15
Élémentaire	78,4%	91,6%	84,9%	1,17
Moyen	45,8%	54,1%	49,8%	1,18

### Répartition des effectifs d'élèves par sexe en 2019

	Garçons	Filles	Total	% des filles
Préscolarisable	120 596	131 734	252 330	52,2%
Élémentaire	1 027 420	1 144 547	2 171 967	52,7%
Moyen	349 904	39 6593	746 497	53,1%
Total	1 497 920	1 672 874	3 170 794	52,8%

### Projection du niveau de scolarisation à l'horizon 2030

Niveau d'enseignement	2021	2025	2030	TAMA
Préscolaire	34,1%	47,7%	64,6%	7,4%
Élémentaire	92,6%	99,9%	108,7%	1,8%
Moyen	52,1%	67,3%	93,8%	6,8%

### Évolution du nombre d'enseignants du préscolaire selon le statut

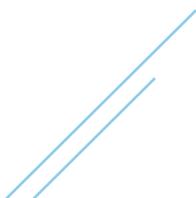
Année scolaire	2020 2021	2021 2022	2022 2023	2023 2024	2024 2025	2025 2026	2026 2027	2027 2028	2028 2029	2029 2030
Fonctionnaire	1 621	1 805	1 973	2 148	2 325	2 505	2 683	2 871	3 033	3 201
Maître contractuel	1 458	1 636	1 805	1 985	2 171	2 366	2 566	2 783	2 984	3 201
Volontaire	1 157	1 463	1 808	2 213	2 686	3 236	3 871	4 618	5 439	6 402
Total	4 236	4 905	5 586	6 346	7 181	8 107	9 120	10 272	11 456	12 803

### Évolution du nombre de maîtres de l'enseignement élémentaire selon le statut

Année scolaire	2020 2021	2021 2022	2022 2023	2023 2024	2024 2025	2025 2026	2026 2027	2027 2028	2028 2029	2029 2030
<b>Fonctionnaire</b>	35757	38850	42067	45488	49105	52959	57064	61453	66109	71643
<b>Maître Contractuel</b>	18289	17676	16934	16092	15137	14071	12887	11578	10127	7960
<b>Total</b>	<b>54 047</b>	<b>56 526</b>	<b>59 000</b>	<b>61 580</b>	<b>64 242</b>	<b>67 030</b>	<b>69 951</b>	<b>73 031</b>	<b>76 236</b>	<b>79 604</b>

### Évolution du nombre de professeurs de l'enseignement moyen général selon le statut

Année scolaire	2020 2021	2021 2022	2022 2023	2023 2024	2024 2025	2025 2026	2026 2027	2027 2028	2028 2029	2029 2030
<b>Fonctionnaire</b>	11320	12639	14235	16034	18099	20427	23011	25886	29029	32527
<b>Contractuel</b>	10326	10667	11109	11563	12048	12536	12999	13434	13808	14142
<b>Vacataire</b>	248	264	283	304	328	353	380	409	439	471
<b>Total</b>	<b>21 895</b>	<b>23 570</b>	<b>25 627</b>	<b>27 901</b>	<b>30 474</b>	<b>33 316</b>	<b>36 389</b>	<b>39 730</b>	<b>43 277</b>	<b>47 141</b>



# 5 Communautés d'apprentissage et développement professionnel des enseignants du fondamental 1 au Mali

---

Stratégies d'implantation et mécanismes de  
professionnalisation des enseignants

Préparé par:

**Issoufi DICKO**

# Table des matières

Liste des tableaux	205
Acronymes et abréviations	206
Remerciements	207
Introduction	208
Section I : Contexte éducatif	209
Section II : Le corps enseignant	215
Section III : Expérience de la communauté d'apprentissage des maîtres	220
Section IV : Défis et perspectives de la CA des maîtres	231
Conclusion	233
Références	234

# Liste des tableaux

- **Tableau 1** : Évolution du TBS au Fondamental I et disparité régionale de 2015 à 2020
- **Tableau 2** : Évolution et répartition des effectifs des élèves par statut des établissements au Fondamental I de 2015 à 2020 (vue d'ensemble et selon le secteur)
- **Tableau 3** : Évolution et répartition des effectifs des élèves par région au Fondamental I de 2015 à 2020
- **Tableau 4** : Évolution du taux de redoublement au primaire public (de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année)
- **Tableau 5** : Évolution des taux de promotion, de redoublement et d'abandon par année d'études au primaire (2016 à 2019)
- **Tableau 6** : Évolution du personnel enseignant en classe par statut du personnel au Fondamental I
- **Tableau 7** : Disparités régionales en termes de présence féminine au sein du personnel enseignant au Fondamental I
- **Tableau 8** : Récapitulatif des étapes de gestion de la FCM
- **Tableau 9** : Synthèse des données recueillies dans le cadre de la dernière actualisation de la cartographie de la CA des maîtres
- **Tableau 10** : Plan annuel de formation de l'école fondamentale de Basso 1er cycle (2019-2020)

# Acronymes et abréviations

**AE** : Académie d'enseignement

**AMALAN** : Académie malienne des langues nationales

**CADDE** : Cellule d'appui à la décentralisation et à la déconcentration de l'éducation

**CAF** : Centres d'alphabétisation fonctionnelle

**CAFÉ** : Centres d'apprentissage féminin

**CAM** : Communauté d'apprentissages des maîtres

**CAP** : Centre d'animation pédagogique

**CDPE** : Centres de développement de la petite enfance

**CED** : Centres d'éducation pour le développement

**CEI** : Centres d'éducation pour l'intégration

**CNCS** : Centre national des cantines scolaires

**CNECE** : Centre national des examens et des concours de l'éducation

**CNR-ENF** : Centre national des ressources d'éducation non formelle

**CNRST** : Centre national de la recherche scientifique et technologique

**CP** : Conseiller pédagogique

**CPS** : Cellule de planification et de statistiques

**DE** : Directeur d'école

**DFM** : Direction des finances et du matériel

**DNEF** : Direction nationale de l'enseignement fondamental

**DNEFLN** : Direction nationale de l'éducation non formelle et des langues nationales

**DNEN** : Direction nationale de l'enseignement normal

**DNES** : Direction nationale de l'enseignement supérieur

**DNESG** : Direction nationale de l'enseignement secondaire général

**DNETP** : Direction nationale de l'enseignement technique et professionnel

**DNP** : Direction nationale de la pédagogie

**DNPEP** : Direction nationale de l'éducation préscolaire et spéciale

**DRH-Éducation** : Direction des ressources humaines du secteur de l'éducation

**ECU** : Écoles à classe unique

**ENETP** : École normale d'enseignement technique et professionnel

**FCM** : Formation continue des maîtres

**FORMÉ** : Formation des enseignants et évaluation des apprentissages

**IGEN** : Inspection générale de l'éducation nationale

**MEN** : Ministère de l'Éducation nationale

**PAMOFÉ** : Projet d'appui à la mise en œuvre de la formation des enseignants

**PISE** : Programme d'investissement sectoriel de l'éducation

**PRODEC** : Programme décennal de développement de l'éducation

**PROF** : Programme d'appui à l'enseignement fondamental

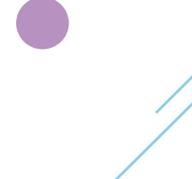
**PTF** : Partenaires techniques et financiers

**SARPE** : Stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant

**SSA/P** : Stratégie de scolarisation accélérée – Passerelle

**TBS** : Taux brut de scolarisation

# Remerciements



Au terme de cette étude de cas, je tiens à adresser mes sincères remerciements :

- **aux Directeurs des Académies d'enseignement de San et de Sikasso,**
- **aux Directeurs des Centres d'animation pédagogique relevant des AE de Sikasso et de San,**
- **aux Conseillers pédagogiques et aux Directeurs d'écoles et enseignant.e.s de ces circonscriptions d'Académies et de CAP.**

Tous ont bien voulu témoigner de la réalité de leurs circonscriptions respectives. Je tairai délibérément leur nom, de peur d'en oublier. Mais je me sens redevable envers chacun.e d'entre eux pour leur appui inestimable. Les données qu'ils ont communiquées et les témoignages ont contribué à l'enrichissement de cette étude.

# Introduction

Au Mali, les politiques publiques accordent une place de choix à la qualité de l'éducation. Celle-ci repose sur un certain nombre de déterminants, notamment la formation des enseignants. Tenant compte de ses engagements sur le plan national et international en faveur d'une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous à l'horizon 2030, le Mali, au début des années 2000, a opté, dans le cadre du PRODEC, pour une nouvelle modalité de formation continue des maîtres qui reconnaît l'école comme étant «le lieu privilégié de la formation continue des enseignants», l'ancienne modalité étant caractérisée par la planification de la formation des enseignants par le niveau central sur la base de priorités nationales ou en fonction des innovations dans le système éducatif. Cette nouvelle orientation vient comme en correction des conséquences liées aux programmes d'ajustement structurel qui ont impacté la formation des enseignants avec la fermeture des écoles de formation des enseignants.

Le document de Politique de la formation continue des enseignants du fondamental, le Programme-cadre de formation continue des maîtres et les différents Manuels de gestion concrétisent cette volonté et constituent des avancées significatives pour l'amélioration du rendement scolaire au Mali. Depuis l'élaboration de ces documents officiels, la Direction Nationale de l'Enseignement Normal (DNEN) appuie les structures déconcentrées dans tout ce qui concerne l'identification des rôles et responsabilités en Formation Continue des Maîtres (FCM) au niveau des différents acteurs impliqués, de même que dans le descriptif inhérent aux tâches de ces acteurs.

La mise en place de communautés d'apprentissage (CA) des maîtres représente un moyen privilégié d'appliquer ces grandes orientations. En constituant des équipes formées essentiellement des principaux bénéficiaires, les maîtres et leur directeur d'école, ceux-ci ont l'opportunité de travailler ensemble pour préciser leurs besoins et se perfectionner, contribuant ainsi à accroître leurs compétences et à améliorer les résultats scolaires des élèves.

Aujourd'hui, les efforts conjugués des partenaires du domaine de la Formation Continue des maîtres, à savoir Formation des enseignants et Mesure et Évaluation des apprentissages (FORMÉ), USAID/Mali-SIRA, Projet d'appui à l'enseignement fondamental (PROF) et UNICEF, ont permis d'aboutir à un maillage territorial de la CA des maîtres, dans une perspective de généralisation du dispositif.

La présente étude de cas, intitulée : «Communautés d'apprentissage et développement professionnel des enseignants du fondamental au Mali : Stratégies d'implantation et mécanismes de professionnalisation des enseignants», vise à mieux faire connaître ce dispositif de formation et de professionnalisation des enseignants. Rappelons que, eu égard aux déperditions du dispositif de formation en cascade et selon les orientations mêmes du PRODEC, l'école apparaît comme «le lieu privilégié de la formation continue des maîtres».

Notre étude comporte donc quatre sections. Dans un premier temps, nous présenterons succinctement le contexte de l'éducation au Mali. Puis, nous nous intéresserons au corps enseignant, singulièrement pour ce qui a trait à l'évolution des effectifs, aux caractéristiques sociodémographiques des enseignants et à la formation continue. La troisième section est relative à l'impact de la CA des maîtres sur les pratiques pédagogiques des bénéficiaires. Elle s'attellera à décrire l'expérience de mise en œuvre de cette modalité de FCM et à montrer en quoi elle a servi de réponse aux difficultés, lacunes et problèmes auxquels les enseignants sont confrontés. Enfin, la quatrième section s'intéresse aux défis et perspectives qui se présentent à la CA des maîtres, dans un contexte marqué par l'insécurité, la faible mobilisation des partenaires et la rareté des ressources financières pour la mise en œuvre des dispositifs classiques de formation continue des maîtres.

## Section I : Contexte éducatif

De son accession à l'indépendance en 1960 à nos jours, le Mali a connu deux réformes majeures du système éducatif : la Réforme de l'enseignement de 1962 et le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC I) en 1998. Cette dernière réforme couvre toutes les composantes du secteur de l'éducation et a pour finalité, selon la Loi N° 99-046 du 28 décembre 1999, modifiée, portant loi d'orientation sur l'Éducation, de «former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne».

La mise en œuvre du PRODEC I (2001-2010) a été prorogée jusqu'en 2013, à travers la mise en œuvre des trois phases successives du Programme d'Investissement pour le Secteur de l'Éducation (PISE). Avant l'élaboration du PRODEC II, un Programme intérimaire a été initié pour 2014-2015 et étendu à l'enseignement supérieur et à la formation professionnelle en 2015-2016 et prorogé jusqu'en 2017. Enfin, le PRODEC II est adopté le 5 juin 2019 pour la période 2019-2028.

Au Mali, l'éducation a connu une évolution marquée par plusieurs réformes et innovations. Les plus significatives ont trait à :

- ✓ L'éducation traditionnelle ;
- ✓ L'école coloniale ;
- ✓ La réforme de 1962 ;
- ✓ La nouvelle école fondamentale ;
- ✓ Le Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC, première et deuxième génération) ;

✓ Le curriculum de l'enseignement fondamental ;

✓ L'approche par compétences.

### 1.1. Structure du système d'éducation de base

Le système éducatif malien, dans son état actuel, est issu de la réforme de 1962. Au fil des années, il a été réexaminé, notamment lors des séminaires de 1964 et 1978, des états généraux de l'éducation en 1989, de la table ronde sur l'éducation de base, du débat national sur l'éducation en 1991 et, plus récemment, le forum national tenu en octobre-novembre 2008. Ces différentes relectures ont apporté des changements au niveau des structures et de l'organisation du système éducatif malien.

#### Au niveau déconcentré et local

Structures de gestion	Structures de formation et d'enseignement
Les Académies d'enseignement	Les Instituts de formation de maîtres
Les Centres d'animation pédagogique	Les lycées et écoles professionnelles
Les Inspections pédagogiques régionales	Les Centres d'éducation pour le développement (CED)
	Les écoles fondamentales
	Les médersas
	Les écoles franco-arabes
	Les écoles mobiles
	Les écoles à classe unique (ECU)
	Les centres de la Stratégie de Scolarisation Accélérée – Passerelle (SSA/P)
	Les Centres de développement de la petite enfance (CDPE)
	Les clos d'enfants
	Les centres d'alphabétisation fonctionnelle (CAF)
	Les centres d'apprentissage féminin (CAFé)
	Les centres d'éducation pour l'intégration (CEI)
	Les facultés des universités
	Les instituts d'enseignement supérieur
	Les grandes écoles

## Au niveau central

Les Directions nationales	Les Services rattachés	Organismes personnalisés
La Direction Nationale de l'Éducation Préscolaire et Spéciale (DNPES)	La Commission nationale malienne pour l'UNESCO et l'ISESCO	- Le Centre National des Ressources d'Éducation Non Formelle (CNR-ENF)
- La Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental (DNEF)	- La Cellule de Planification et de Statistiques (CPS)	- L'Académie Malienne des Langues (AMALAN)
- La Direction Nationale de l'Enseignement Normal (DNEN)	- Le Centre National des Cantines Scolaires (CNCS)	- L'École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel
- La Direction Nationale de la Pédagogie (DNP)	- La Cellule d'Appui à la Décentralisation et à la Déconcentration de l'Éducation (CADDE)	
- La Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Général (DNESG)	- Le Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (CNRST)	
- La Direction Nationale de l'Enseignement Technique et Professionnel (DNETP)		
- La Direction Nationale de l'Éducation Non Formelle et des Langues Nationales (DNEFLN)		
- Le Centre National des Examens et des Concours de l'Éducation (CNECE)		
- L'Inspection Générale de l'Éducation nationale (IGEN)		
- La Direction des Ressources Humaines du Secteur de l'Éducation (DRH-Éducation)		
- La Direction des Finances et du Matériel (DFM)		
- La Direction Nationale de l'Enseignement Supérieur		

### 1.2. Dynamique et performance du système d'éducation de base depuis 2015

La dynamique et la performance du système d'éducation de base au Mali sont abordées ici à travers les effectifs, le taux brut de scolarisation et les taux de redoublement, de promotion et d'abandon de 2015-2016 à 2019-2020.

#### 1.2.1. Taux de scolarisation et effectifs

Comme le montre le tableau 1, le taux brut de scolarisation (TBS) a évolué normalement de 2015-2016 à 2018-2019 pour l'ensemble du

pays avant de diminuer en 2019-2020. Celui des filles est allé crescendo sur cette période. Le district de Bamako et la région de Koulikoro enregistrent les TBS les plus élevés tandis que les régions de Kidal et de Mopti présentent les plus faibles taux.

Tableau 1 : Évolution du TBS au Fondamental I et disparité régionale de 2015 à 2020

Région/ District	2015-2016			2016-2017			2017-2018			2018-2019			2019-2020		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
<b>Bamako</b>	78,50 %	71,90 %	75,20 %	82,60 %	80,50 %	81,50 %	100,80 %	99,50 %	100,10 %	106,90 %	105,70 %	106,30 %	101,88 %	106,61 %	104,18 %
<b>Gao</b>	77,50 %	72,00 %	74,80 %	85,20 %	78,60 %	82,00 %	78,20 %	71,80 %	75,00 %	69,40 %	62,40 %	65,90 %	91,32 %	81,31 %	86,44 %
<b>Kayes</b>	83,60 %	67,70 %	75,60 %	95,30 %	69,50 %	82,30 %	93,70 %	69,10 %	81,20 %	92,20 %	67,90 %	79,80 %	88,33 %	71,04 %	79,90 %
<b>Kidal</b>	8,10 %	7,00 %	7,60 %	36,90 %	32,80 %	34,90 %	41,20 %	32,20 %	37,00 %	32,70 %	40,40 %	36,30 %	54,17 %	41,80 %	48,14 %
<b>Koulikoro</b>	89,70 %	72,40 %	80,90 %	92,90 %	75,60 %	84,10 %	107,80 %	89,80 %	98,70 %	106,20 %	91,00 %	98,50 %	103,32 %	93,90 %	98,73 %
<b>Menaka</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Mopti</b>	54,90 %	54,10 %	54,50 %	55,80 %	54,30 %	55,10 %	38,30 %	38,10 %	38,20 %	47,90 %	46,80 %	47,30 %	41,90 %	88,02 %	42,92 %
<b>Ségou</b>	63,40 %	51,00 %	57,10 %	60,80 %	49,70 %	55,20 %	69,20 %	56,60 %	62,80 %	76,40 %	62,70 %	69,50 %	73,00 %	64,70 %	68,96 %
<b>Sikasso</b>	79,80 %	62,90 %	71,20 %	82,40 %	65,10 %	73,60 %	89,80 %	72,60 %	81,10 %	91,40 %	74,70 %	82,90 %	86,97 %	80,81 %	82,90 %
<b>Tombouctou</b>	72,50 %	58,20 %	65,20 %	73,60 %	66,70 %	70,10 %	70,50 %	65,80 %	68,20 %	69,20 %	66,00 %	67,60 %	63,54 %	62,35 %	62,96 %
<b>Taoudénit</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Pays</b>	<b>75,50 %</b>	<b>64,20 %</b>	<b>69,80 %</b>	<b>78,30 %</b>	<b>66,00 %</b>	<b>72,10 %</b>	<b>82,60 %</b>	<b>70,40 %</b>	<b>76,50 %</b>	<b>85,80 %</b>	<b>73,80 %</b>	<b>79,80 %</b>	<b>82,93 %</b>	<b>75,33 %</b>	<b>79,20 %</b>

Source : rapport d'analyse des indicateurs 2015-2016 à 2019-2020 (G=Garçon F=Fille T=Total)

Sur la période de référence, comme on peut le voir dans le tableau 2, les effectifs sont allés croissant dans les écoles publiques et privées, respectivement de +21 % et +13 % en moyenne. En revanche, dans les écoles communautaires et les médersas, ces effectifs ont diminué. Dans le cas des écoles communautaires, la di-

minution (-3 %) pourrait s'expliquer par la politique de transformation des écoles communautaires en écoles publiques. Dans les médersas, les effectifs ont connu une chute marquée de -18 % durant la période.

Tableau 2 : Évolution et répartition des effectifs des élèves par statut des établissements au Fondamental I de 2015 à 2020 (vue d'ensemble et selon le secteur)

Statut	2014-2015			2015-2016			2016-2017			TAMA
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	
<b>Public</b>	322 425	287 457	609 882	795 607	691 972	1 487 579	783 683	676 516	1 460 199	
<b>Privé</b>	142 298	118 156	260 454	185 521	167 274	352 795	199 498	184 210	383 708	
<b>ECOM</b>	100 583	85 361	185 944	88 491	67 577	156 068	148 370	115 563	263 933	
<b>Médersa</b>	755 333	661 685	1 417 018	189 885	172 044	361 929	227 590	201 164	428 754	
<b>Total</b>	<b>1 320 639</b>	<b>1 152 659</b>	<b>2 473 298</b>	<b>1 259 505</b>	<b>1 098 866</b>	<b>2 358 371</b>	<b>1 359 141</b>	<b>1 177 453</b>	<b>2 536 594</b>	
Statut	2017-2018			2018-2019			2019-2020			TAMA
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	
<b>Public</b>	811 201	699 204	1 510 405	838 992	720 348	1 559 340	850 896	730 641	1 581 537	21%
<b>Privé</b>	219 465	202 148	421 613	226 591	211 846	438 437	246 617	226 581	473 198	13%
<b>ECOM</b>	88 669	67 868	156 537	91 377	69 184	160 561	89 827	70 789	160 616	-3%
<b>Medersa</b>	220 244	201 434	421 678	235 717	216 985	452 702	268 815	249 901	518 735	-18%
<b>Total</b>	<b>1 339 579</b>	<b>1 170 654</b>	<b>2 510 233</b>	<b>1 392 677</b>	<b>1 218 363</b>	<b>2 611 040</b>	<b>1 456 155</b>	<b>1 277 912</b>	<b>2 734 086</b>	<b>2%</b>

Source : rapport d'analyse des indicateurs 2015-2016 à 2019-2020 (G=Garçon F=Fille T=Total)

Le tableau 3 montre que l'effectif total des élèves a crû de 4,08 % en moyenne de 2015 à 2020 sur le plan national. Cinq régions (Koulikoro, Kayes, Tombouctou, Gao et Sikasso) et le district de Bamako ont enregistré une croissance des effectifs supérieure ou très proche de cette moyenne. La région de Ségou a connu la plus faible croissance (2,13 %) et la région de Mopti a, quant à elle, vu son effectif reculer de -1,76 %. Un fait qu'il importe de noter cependant est que la politique de scolarisation des filles semble avoir porté fruit dans cette région, malgré le contexte d'insécurité : la proportion de filles dans l'effectif des élèves y est la plus élevée.

**Tableau 3 : Évolution et répartition des effectifs des élèves par région au Fondamental I de 2015 à 2020**

Région/ District	2014-2015		2014-2015		2014-2015		2014-2015		2014-2015		2014-2015		TAMA
	Total	% Fille	Total	% Fille	Total	% Fille	Total	% Fille	Total	% Fille	Total	% Fille	
<b>Kayes</b>	295 587	44,81	314 416	45,01	354 471	42,66	348 709	43,31	358 574	43,09	379 486	43,35	5,12 %
<b>Koulikoro</b>	440 432	45,53	465 212	45,59	509 289	45,77	513 950	45,97	537 573	46,52	569 689	46,38	5,28 %
<b>Sikasso</b>	412 914	44,01	425 681	45,19	456 773	45,23	472 250	45,78	493 776	45,67	521 999	46,24	4,80 %
<b>Ségou</b>	345 747	44	349 930	45,08	350 436	45,46	355 472	45,27	365 923	45,56	384 133	45,75	2,13 %
<b>Mopti</b>	227 591	51,01	227 444	51,03	237 024	50,67	214 257	50,39	217 019	50,02	208 204	50,02	-1,76 %
<b>Tombouctou</b>	76 288	48,24	91 987	45,16	102 247	48,08	104 003	48,19	102 715	48,81	98 362	48,13	5,09 %
<b>Gao</b>	71 520	46,66	89 875	47,46	101 561	47,20	75 610	48,15	80 480	47,25	90 684	46,67	4,86 %
<b>Kidal</b>	-	-	1 327	43,88	4 518	44,56	4 982	43,62	5 534	51,70	7 768	42,34	-
<b>Menaka</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	15 935	42,64	20 991	42,43	-
<b>Taoudenit</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3 436	52,94	-
<b>Bamako</b>	368 703	49,66	392 499	49,5	420 275	49,50	421 000	49,78	433 511	49,63	449 334	49,90	4,03 %
<b>Pays</b>	<b>2 238 782</b>	<b>46,6</b>	<b>2 358 371</b>	<b>46,43</b>	<b>2 536 594</b>	<b>46,42%</b>	<b>#####</b>	<b>46,64%</b>	<b>2 611 040</b>	<b>46,66</b>	<b>2 734 086</b>	<b>46,74</b>	<b>4,08 %</b>

Source : rapport d'analyse des indicateurs 2015-2016 à 2019-2020

### 1.2.2. L'efficacité interne (secteur public seulement)

Le taux de redoublement fournit une première image de l'efficacité ou de l'inefficacité d'un système éducatif. Comme on peut le constater dans le tableau 4 ci-après, de 2015 à 2020, ce taux a varié entre 18,22 % et 20,70 % sur le plan national au primaire public au Mali, exception faite d'une baisse à 14,50 % en 2016-2017. Par ailleurs, le taux de redoublement des filles est constamment inférieur à la moyenne nationale et à celui des garçons durant la période de référence. Enfin, il y a des disparités régionales prononcées d'année en année ; le district de Bamako enregistrant les taux les plus faibles à partir de 2016-2017, alors que les régions de Gao, Kayes, Kidal et

Tombouctou présentent des taux nettement supérieurs à la moyenne nationale.

Tableau 4 : Évolution du taux de redoublement au primaire public (1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année)

Région/ District	2015-2016			2016-2017			2017-2018			2018-2019			2019-2020		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Bamako	18,40 %	22,20 %	20,20 %	10,60 %	9,70 %	10,20 %	13,30 %	11,70 %	12,50 %	11,70 %	9,90 %	10,80 %	10,99 %	9,25 %	10,12 %
Gao	22,70 %	22,80 %	22,80 %	18,20 %	17,90 %	18,10 %	37,20 %	36,00 %	36,60 %	34,10 %	33,00 %	33,60 %	31,38 %	30,77 %	31,09 %
Kayes	26,70 %	25,20 %	26,00 %	15,70 %	15,30 %	15,50 %	23,60 %	22,10 %	23,00 %	23,20 %	21,90 %	22,60 %	20,05 %	17,83 %	19,09 %
Kidal	-	-	-	-	0,10 %	0,10 %	31,50 %	36,70 %	33,80 %	29,10 %	25,60 %	27,30 %	40,54 %	41,35 %	40,89 %
Koulikoro	20,80 %	18,90 %	19,90 %	13,30 %	12,40 %	12,90 %	17,30 %	16,40 %	16,90 %	15,10 %	13,80 %	14,50 %	18,61 %	16,46 %	17,61 %
Menaka	-	-	-	-	-	-	-	-	-	26,60 %	26,80 %	26,70 %	21,09 %	22,66 %	21,75 %
Mopti	22,10 %	22,40 %	22,20 %	15,00 %	15,70 %	15,40 %	21,80 %	22,20 %	22,00 %	19,30 %	19,70 %	19,50 %	20,17 %	19,85 %	20,01 %
Ségou	18,50 %	18,70 %	18,60 %	12,90 %	12,50 %	12,70 %	17,60 %	16,70 %	17,20 %	16,00 %	14,70 %	15,40 %	15,49 %	14,14 %	14,87 %
Sikasso	23,40 %	19,20 %	21,50 %	16,60 %	16,40 %	16,50 %	22,10 %	21,20 %	21,60 %	26,90 %	23,70 %	25,40 %	22,54 %	21,09 %	21,87 %
Tombouctou	32,50 %	28,50 %	30,70 %	29,60 %	30,00 %	29,80 %	32,00 %	32,10 %	32,10 %	24,70 %	23,80 %	24,30 %	24,31 %	25,85 %	25,05 %
Taoudénit	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	58,69 %	74,05 %	66,82 %
Pays	21,60 %	19,70 %	20,70 %	14,70 %	14,30 %	14,50 %	20,10 %	19,00 %	19,60 %	19,50 %	17,70 %	18,70 %	18,97 %	17,36 %	18,22 %

Source : rapport d'analyse des indicateurs 2015-2016 à 2019-2020 (G=Garçon F=Fillette T=Total)

Pour compléter l'image de l'efficacité ou de l'inefficacité du système éducatif, intéressons-nous maintenant aux taux de promotion et d'abandon. Le tableau 5 permet de constater que pour chacune des années d'études, le taux de promotion a été stable de 2016-2017 à 2017-2018 et a connu une hausse importante en 2018-2019. En revanche, ce taux a baissé constamment de la 3<sup>e</sup> année à la 6<sup>e</sup> année au cours de la période, exception faite de 2018-2019 où il a crû de 0,79 % de la 5<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année.

En ce qui concerne le taux d'abandon, on peut constater, pour chacune des années d'études, une stabilité de 2016-2017 à 2017-2018 puis une baisse remarquable en 2018-2019 variant entre -7,28 % en 2<sup>e</sup> année et -14,69 % en 6<sup>e</sup> année. Cependant, un regard vertical permet de constater que durant la période, les taux d'abandon augmentent de façon relativement

constante à partir de la 2<sup>e</sup> année, nonobstant une amélioration de 0,10 % en 2016-2017 et 2017-2018 et de 1,15 % en 2018-2019. Enfin, dans l'ensemble, la situation des filles est sensiblement meilleure que celle des garçons, en particulier à partir de la 3<sup>e</sup> année d'études.

<sup>1</sup> L'absence de données pour les régions de Ménaka et Taoudéni s'explique par le fait que ces deux régions relevaient jusqu'à une date récente des régions de Gao et de Tombouctou, respectivement.

Tableau 5 : Évolution des taux de promotion, de redoublement et d'abandon par année d'études au primaire (2016 à 2019)

Niveau d'études		Promotions	Redblt	Abandon	Promotions	Redblt	Abandon	Promotions	Redblt	Abandon
1 <sup>er</sup> A	Garçons	72,20 %	12,10 %	15,70 %	72,20 %	12,10 %	15,70 %	82,22 %	13,74 %	4,04 %
	Filles	72,60 %	11,50 %	15,90 %	72,60 %	11,50 %	15,90 %	83,33 %	12,84 %	3,83 %
	<b>Total</b>	<b>72,40 %</b>	<b>11,80 %</b>	<b>15,80 %</b>	<b>72,40 %</b>	<b>11,80 %</b>	<b>15,80 %</b>	<b>82,77 %</b>	<b>13,29 %</b>	<b>3,93 %</b>
	<b>IPS</b>	<b>1</b>	<b>0,9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0,9</b>	<b>1</b>	<b>1,01</b>	<b>0,93</b>	<b>0,95</b>
2 <sup>e</sup> A	Garçons	74,50 %	14,50 %	11,00 %	74,50 %	14,50 %	11,00 %	81,53 %	14,50 %	3,97 %
	Filles	74,30 %	13,90 %	11,80 %	74,30 %	13,90 %	11,80 %	82,54 %	13,20 %	4,26 %
	<b>Total</b>	<b>74,40 %</b>	<b>14,20 %</b>	<b>11,40 %</b>	<b>74,40 %</b>	<b>14,20 %</b>	<b>11,40 %</b>	<b>82,03 %</b>	<b>13,85 %</b>	<b>4,12 %</b>
	<b>IPS</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1,1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1,1</b>	<b>1,01</b>	<b>0,91</b>	<b>1,07</b>
3 <sup>e</sup> A	Garçons	68,80 %	19,60 %	11,60 %	68,80 %	19,60 %	11,60 %	76,17 %	20,64 %	3,19 %
	Filles	70,60 %	18,40 %	11,10 %	70,60 %	18,40 %	11,10 %	78,09 %	18,35 %	3,56 %
	<b>Total</b>	<b>69,60 %</b>	<b>19,00 %</b>	<b>11,30 %</b>	<b>69,60 %</b>	<b>19,00 %</b>	<b>11,30 %</b>	<b>77,13 %</b>	<b>22,67 %</b>	<b>2,97 %</b>
	<b>IPS</b>	<b>1</b>	<b>0,9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0,9</b>	<b>1</b>	<b>1,03</b>	<b>0,89</b>	<b>1,12</b>
4 <sup>e</sup> A	Garçons	65,10 %	21,20 %	13,70 %	65,10 %	21,20 %	13,70 %	74,99 %	21,55 %	3,46 %
	Filles	66,50 %	20,10 %	13,40 %	66,50 %	20,10 %	13,40 %	76,55 %	19,57 %	3,89 %
	<b>Total</b>	<b>65,80 %</b>	<b>20,70 %</b>	<b>13,60 %</b>	<b>65,80 %</b>	<b>20,70 %</b>	<b>13,60 %</b>	<b>75,77 %</b>	<b>20,56 %</b>	<b>3,67 %</b>
	<b>IPS</b>	<b>1</b>	<b>0,9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0,9</b>	<b>1</b>	<b>1,02</b>	<b>0,91</b>	<b>1,12</b>
5 <sup>e</sup> A	Garçons	61,90 %	22,70 %	15,40 %	61,90 %	22,70 %	15,40 %	71,32 %	23,42 %	5,26 %
	Filles	62,90 %	21,80 %	15,30 %	62,90 %	21,80 %	15,30 %	75,87 %	21,23 %	2,91 %
	<b>Total</b>	<b>62,40 %</b>	<b>22,30 %</b>	<b>15,30 %</b>	<b>62,40 %</b>	<b>22,30 %</b>	<b>15,30 %</b>	<b>73,59 %</b>	<b>22,32 %</b>	<b>4,09 %</b>
	<b>IPS</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1,06</b>	<b>0,91</b>	<b>0,55</b>
6 <sup>e</sup> A	Garçons	59,80 %	20,30 %	19,90 %	59,80 %	20,30 %	19,90 %	73,94 %	20,88 %	5,18 %
	Filles	60,10 %	20,20 %	19,70 %	60,10 %	20,20 %	19,70 %	74,82 %	20,14 %	5,04 %
	<b>Total</b>	<b>60,00 %</b>	<b>20,30 %</b>	<b>19,80 %</b>	<b>60,00 %</b>	<b>20,30 %</b>	<b>19,80 %</b>	<b>74,38 %</b>	<b>20,51 %</b>	<b>5,11 %</b>
	<b>IPS</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1,01</b>	<b>0,96</b>	<b>0,97</b>

Source : rapport d'analyse des indicateurs 2015-2016 à 2019-2020

En somme, les principaux indicateurs de dynamique et de performance du système d'éducation de base malien se sont améliorés entre 2015-2016 et 2019-2020. Il y a notamment eu un gain de 9,4 points en termes de TBS et l'effectif des élèves a crû de 2 % en moyenne durant cette période; les filles sont moins nombreuses que les garçons à accéder à l'école, mais celles qui y ont accès s'en sortent généralement aussi bien voire mieux que les garçons en termes de taux de

promotion, de redoublement et d'abandon. Cette dynamique et cette performance ont bien entendu des implications pour le personnel enseignant, auquel l'on peut également les attribuer en partie.

## Section II : Le corps enseignant

### 2.1. Effectifs et caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignant.e.s du public

Comme le montre le tableau 6, l'effectif du personnel enseignant du secteur public a augmenté en moyenne de 4 % entre 2014-2015 et 2019-2020, après une chute de -12 % en 2014-2015. Dans toutes les catégories (fonctionnaires, contractuels, autres), il y a plus d'hommes que de femmes dans le corps enseignant. L'écart est surtout important au niveau des fonctionnaires de l'État. Il faut noter que ceux-ci sont en diminution constante alors que les contractuels et les fonctionnaires des collectivités connaissent un essor important. Cela est en lien avec la politique de gestion

de l'école en mode décentralisée, matérialisée par la fonction publique des collectivités.

Comme on peut le voir dans le tableau 7, il y a des disparités entre régions en termes de présence féminine au sein du personnel enseignant. Sur le plan national, elles représentent entre 30 et 32 % de ce personnel. Si leur effectif atteint voire dépasse ces valeurs dans les principaux centres urbains, à commencer par Bamako, suivi de Koulikoro, Ségou, Sikasso et Mopti, elles représentent 20 % et moins de l'effectif dans des régions telles que Kayes, Kidal et Ménaka ; Gao, Taoudéni et Tombouctou se situant entre les deux groupes de régions, avec des taux variant entre 22 et 29 % de femmes enseignantes (exception faite des 34 % atteints à Tombouctou en 2014-2015 et des 33 % et 29 % à Gao en 2017-2018 et 2019-2020).

Tableau 6 : Évolution du personnel enseignant en classe par statut du personnel au Fondamental I

	Fonctionnaires				Contractuels		Autres		Total	
	État		Collectivités		Total	% Femmes	Total	% Femmes	Total	% Femmes
	Total	% Femmes	Total	% Femmes						
2014-2015	3 964	33,93 %	15 806	31,64 %	21 802	28,28 %	10 776	29,69 %	52 148	30,89 %
2015-2016	3 850	28,60 %	18 812	29,74 %	25 976	30,24 %	11 668	32,50 %	60 306	30,27 %
2016-2017	3 319	34,56 %	21 595	30,18 %	26 310	32,17 %	12 467	28,43 %	63 691	31,33 %
2017-2018	3 438	35,49 %	21 042	31,17 %	24 404	32,70 %	17 049	30,49 %	65 933	31,78 %
2018-2019	2 305	36,88 %	20 093	31,46 %	28 102	31,76 %	11 626	30,34 %	62 126	31,59 %
2019-2020	2 063	37,32 %	20 122	30,43 %	28 829	32,93 %	12 742	29,63 %	63 822	31,80 %
<b>TAMA</b>	<b>-12 %</b>		<b>5 %</b>		<b>6 %</b>		<b>3 %</b>		<b>4 %</b>	

Source : rapport d'analyse des indicateurs 2015-2016 à 2019-2020

Tableau 7 : Disparités régionales en termes de présence féminine au sein du personnel enseignant au Fondamental I

Région/ District	2014-2015		2014-2015		2014-2015		2014-2015		2014-2015		2014-2015	
	Total	% F										
Kayes	8 641	14 %	7 598	17 %	8 056	18 %	8 106	20 %	7 564	20 %	7 831	19 %
Koulikoro	8 440	34 %	10 879	31 %	14 710	33 %	15 567	35 %	11 600	35 %	12 467	34 %
Sikasso	9 095	29 %	14 351	31 %	11 985	30 %	12 250	31 %	12 223	31 %	12 611	31 %
Ségou	9 420	33 %	8 973	34 %	8 774	35 %	9 480	34 %	9 664	33 %	9 699	33 %
Mopti	4 619	28 %	4 896	30 %	5 304	27 %	5 149	31 %	4 808	28 %	4 685	31 %
Tombouctou	1 732	34 %	1 759	24 %	1 632	24 %	1 819	22 %	1 817	23 %	1 626	25 %
Gao	1 715	26 %	1 574	26 %	2 103	25 %	1 873	33 %	1 874	25 %	1 771	29 %
Kidal	-	-	21	5 %	137	15 %	134	14 %	106	12 %	222	16 %
Menaka	-	-	-	-	-	-	-	-	197	13 %	215	9 %
Taoudénit	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	26	27 %
Bamako	10 149	39 %	10 255	37 %	10 990	40 %	11 555	38 %	12 273	39 %	12 631	41 %
<b>Total</b>	<b>53 811</b>	<b>30 %</b>	<b>60 306</b>	<b>30 %</b>	<b>63 691</b>	<b>31 %</b>	<b>65 933</b>	<b>32 %</b>	<b>62 126</b>	<b>32 %</b>	<b>63 784</b>	<b>32 %</b>

Source : rapport d'analyse des indicateurs 2015-2016 à 2019-2020

Signalons pour terminer que le système éducatif malien est animé par différents profils d'enseignants, à savoir : les sortants des écoles de formation de maîtres, les enseignants des écoles communautaires et ceux recrutés dans le cadre de la Stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant (SARPE). Les deux dernières catégories officient avec peu de (ou sans) formation professionnelle. Le dispositif de formation continue mis en place pour les mettre à niveau n'a pas permis d'atteindre tous les résultats escomptés. D'ailleurs, les formations initiées dans le cadre de la SARPE n'ont plus cours et le modèle de certification de la formation continue est abandonné au profit d'un plan de carrière négocié par les partenaires sociaux de l'éducation.

## 2.2. Formation continue

### 2.2.1. Stratégies de formation continue

**La Loi 99-046 AN RM, portant loi d'orientation sur l'éducation** du 28 décembre 1999, institue la formation continue des enseignants. Plusieurs textes de cadrage de la formation continue tels que le « Manuel de gestion de la formation continue des maîtres » de juillet 2008 et le « Programme-cadre de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants de l'enseignement fondamental, de l'éducation préscolaire et spéciale » de mai 2018 ont été élaborés. La FCM est du ressort de la DNEN, créée par Ordonnance N° 2013-026/P-RM du 31 décembre 2013. Les missions de la DNEN sont définies dans l'article 2 de ladite ordonnance, à savoir :

- élaborer les éléments de la politique nationale de la for-

mation initiale et continue des enseignants et des éducateurs dans les sous-secteurs de l'enseignement fondamental, de l'éducation préscolaire et spéciale ;

- assurer la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre.

À ce titre, la DNEN est chargée de :

- promouvoir des stratégies pour améliorer la qualité de la formation initiale et continue ;

- concevoir et animer une plateforme de formation à distance au profit des enseignants du fondamental, des éducateurs préscolaires et des éducateurs spécialisés ;

- coordonner, suivre et évaluer la mise en œuvre des programmes en matière de formation initiale et continue des maîtres de l'enseignement fondamental, des éducateurs préscolaires et des éducateurs spécialisés ;

- contribuer au renforcement des capacités des encadreurs et des formateurs ;

- assurer la coordination, le contrôle technique et le suivi des services déconcentrés de l'Éducation chargés de la mise en œuvre de la politique de formation des maîtres de l'enseignement fondamental, des éducateurs préscolaires et des éducateurs spécialisés ;

- élaborer et mettre à disposition des modules de formation continue des maîtres de l'enseignement fondamental, des

éducateurs préscolaires et des éducateurs spécialisés.

### 2.2.2. Programmes, organisation et intervenants de la formation continue

La formation continue des enseignants est prévue dans les missions de plusieurs structures éducatives. On citera entre autres : la DNEN, la DNEF, la DNP, les CAP<sup>2</sup>. Dans la pratique, la formation continue des enseignants est principalement assurée par deux structures : la DNEN, à travers l'élaboration et le déroulement de modules de formation pour les enseignants du fondamental et des formateurs d'IFM et le CAP à travers l'animation des Communautés d'apprentissage des maîtres pour le fondamental. Le perfectionnement des agents AE, CAP et IFM<sup>3</sup> (DAE, DAE Adjoint, DCAP, DCAP Adjoint, DIFM, DE-IFM, Surveillants, Agents des Divisions, CP et DE<sup>4</sup>) est assuré par la Direction nationale de l'Enseignement normal avec l'appui des autres services techniques, en attendant la création du Centre National de Formation Continue (CNFC).

Les différentes étapes de la gestion des actions de FCM ainsi que les différents niveaux d'intervention, les activités concrètes et les outils disponibles sont rappelés dans le tableau ci-après :

<sup>2</sup> DNEF : Direction nationale de l'enseignement fondamental; DNEN : Direction nationale de l'enseignement normal; DNP : Direction nationale de la pédagogie; CAP : Centre d'animation pédagogique

<sup>3</sup> AE : Académie d'enseignement, IFM : Institut de formation de maîtres, CAP : Centre d'animation pédagogique

<sup>4</sup> DAE : Directeur d'Académie d'Enseignement; DCAP : Directeur de centre d'animation pédagogique; DIFM : Directeur d'institut de formation de maîtres; DE-IFM : Directeur des études de l'IFM; CP : Conseiller pédagogique; DE : Directeur d'école.

Tableau 8 : Récapitulatif des étapes de gestion de la FCM

Structure	Activité/Étape de réalisation	Outils disponibles	Échéance/ Fréquence
<b>1) Identification du besoin de formation continue</b>			
<b>ÉCOLE</b>	Identification des besoins de formation continue du directeur d'école et des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Référentiel de compétences du DE</li> <li>● Référentiel de compétences des enseignants</li> <li>● Outil d'identification des besoins de formation des maîtres</li> </ul>	2 semaines après la rentrée scolaire
<b>CAP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identification des besoins de formation continue des agents du CAP (personnel de gestion et personnel pédagogique)</li> <li>● Suivi de l'identification des besoins de FCM des écoles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Référentiel de compétences des CP</li> <li>● Référentiel de compétences du DE</li> <li>● Référentiel de compétences des enseignants</li> </ul>	Le mois suivant la rentrée
<b>IFM</b>	Identification des besoins de formation continue des agents de l'IFM (personnel de gestion et personnel pédagogique)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mandat des IFM en matière de FCM</li> </ul>	Le mois suivant la rentrée
<b>AE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identification des besoins de formation continue des agents de l'AE (personnel de gestion et personnel pédagogique)</li> <li>● Suivi de l'identification des besoins de FCM des CAP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mandat des AE en matière de FCM</li> <li>● Référentiel de compétences des CP</li> <li>● Référentiel de compétences du DE</li> <li>● Référentiel de compétences des enseignants</li> </ul>	Le mois suivant la rentrée
<b>DNEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identification des besoins de formation continue des agents de la DNEN (personnel de gestion et formateurs)</li> <li>● Suivi de l'identification des besoins de FCM des structures déconcentrées</li> <li>● Priorités nationales</li> <li>● PTF</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mandat de la DNEN en matière de FCM</li> <li>● Référentiel de compétences des CP</li> <li>● Référentiel de compétences du DE</li> <li>● Référentiel de compétences des enseignants</li> <li>● Mandat des IFM en matière de FCM</li> <li>● Mandat des AE en matière de FCM</li> </ul>	2 <sup>e</sup> mois après la rentrée pour les besoins de formation des agents de la DNEN et au 3 <sup>e</sup> mois après la rentrée pour les besoins de formation de l'AE
<b>2) Planification des actions de formation continue</b>			
<b>ÉCOLE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Prise en charge des actions des partenaires, des besoins des enseignants et du DE</li> <li>● Prise en charge des priorités nationales</li> <li>● Élaboration du plan annuel de formation continue</li> <li>● Dépôt du plan de formation au CAP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fiche d'intervention en FCM des partenaires de l'école fondamentale</li> <li>● Fiche d'identification des actions prioritaires de FCM</li> <li>● Calendrier de réalisation, des actions de formation prévues, les TDR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>À la rentrée scolaire</li> <li>3e et 4e semaines après la rentrée</li> <li>Un mois après la rentrée</li> </ul>
<b>CAP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Prise en charge des actions des partenaires, des besoins communs des écoles, des besoins des agents du CAP</li> <li>● Prise en charge des priorités nationales</li> <li>● Validation des plans de formation des écoles</li> <li>● Élaboration du plan de formation continue du CAP</li> <li>● Dépôt du plan de formation à l'AE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fiche d'intervention en FCM des partenaires de l'école fondamentale</li> <li>● Les plans annuels de FCM des écoles</li> <li>● Fiche d'identification des actions prioritaires de FCM</li> <li>● Calendrier de réalisation, des actions de formation prévues, les TDR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>À la rentrée scolaire</li> <li>6e semaine après la rentrée</li> <li>1er et 2e mois après la rentrée scolaire</li> <li>Deux mois après la rentrée scolaire</li> </ul>

Source : Manuel de gestion de la FCM, avril 2020.

Tableau 8 : Récapitulatif des étapes de gestion de la FCM

Structure	Activité/Étape de réalisation	Outils disponibles	Échéance/ Fréquence
IFM	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Prise en charge des besoins des professeurs, des besoins du personnel de gestion</li> <li>● Prise en charge des priorités nationales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fiche d'identification des actions prioritaires de FCM</li> </ul>	1er mois après la rentrée scolaire
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Élaboration du plan de formation continue de l'IFM</li> <li>● Dépôt du plan de formation à l'AE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Calendrier de réalisation des actions de formation prévues</li> </ul>	Un mois après la rentrée scolaire
AE	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Prise en charge des actions des partenaires, des besoins communs des CAP et IFM, des besoins des agents de l'AE (personnel de gestion et personnel d'encadrement)</li> <li>● Prise en charge des priorités nationales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fiche d'intervention en FCM des partenaires de l'école fondamentale</li> </ul>	À la rentrée scolaire
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Validation des plans de formation des CAP et IFM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Les plans annuels de formation des CAP et IFM</li> </ul>	2 semaines après la réception des plans de formation
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Élaboration du plan annuel de formation continue de l'AE</li> <li>● Dépôt du plan de formation à la DNEN</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fiche d'identification des actions prioritaires de FCM</li> <li>● Calendrier de réalisation des actions de formation prévues</li> </ul>	2e et 3e mois après la rentrée scolaire
DNEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Prise en charge des actions des partenaires, des besoins communs des AE, des besoins des agents de la DNEN (personnel de gestion et Formateur)</li> <li>● Prise en charge des priorités nationales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Les plans annuels de formation des AE</li> </ul>	14e semaine après la rentrée scolaire
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Validation des plans de formation des AE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fiche d'identification des actions des prioritaires de FCM</li> </ul>	3e et 4e mois après la rentrée
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Élaboration du plan annuel de formation continue</li> <li>● Diffusion du plan de formation national</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Calendrier de réalisation des actions de formation prévues</li> </ul>	Quatre mois après la rentrée
<b>3) Mise en oeuvre des actions de formation continue</b>			
ÉCOLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Réalisation des actions de FCM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Guide pratique de la CA des maîtres</li> </ul>	Selon calendrier prévu
CAP IFM AE DNEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Selon la source de financement, élaboration des requêtes (TDR, du budget et des projets de décision)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Canevas de requêtes, TDR et de budget fournis par la CPS ou le partenaire</li> <li>● Projet de décision</li> </ul>	Selon les règles dictées par la source de financement
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Consignation des données dans le SIG-FC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● SIG-FC</li> </ul>	Après chaque formation issue du Programme officiel et autres formations agréées
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rapportage sur la réalisation de l'action de formation se fait au niveau du SIG-FC mais aussi par les agents impliqués dans la formation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rapport de formation</li> </ul>	Une semaine après la fin de l'activité
<b>4) Suivi des actions de formation continue</b>			
ÉCOLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Élaboration du plan de suivi des enseignants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Plan de suivi</li> </ul>	Mensuellement
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Suivi/accompagnement des enseignants par le directeur d'école</li> </ul>		Au moins un enseignant par jour
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tenue d'un journal de bord sur la FCM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Journal de bord de la FCM</li> </ul>	Après chaque activité de FCM
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rapportage des actions de FCM réalisées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fiche de suivi de la FCM à inclure au rapport mensuel</li> </ul>	Mensuellement

Source : Manuel de gestion de la FCM, avril 2020.

Tableau 8 : Récapitulatif des étapes de gestion de la FCM

Structure	Activité/Étape de réalisation	Outils disponibles	Échéance/Fréquence
CAP	● Élaboration du plan de suivi des écoles	● Plan de suivi	Mensuellement
	● Suivi/accompagnement des enseignants et du directeur d'école		Toutes ses écoles une fois par trimestre
	● Réseautage inter-CA		Une fois l'an
	● Rapportage des actions de FCM réalisées	● Fiche de suivi de la FCM à inclure au rapport trimestriel remis à l'AE	Trimestriellement
IFM	● Suivi du réinvestissement des formations reçues par les agents de l'IFM		Trimestriellement
	● Sur demande de l'AE ou d'un CAP, suivi du réinvestissement des formations dispensées aux CP et directeurs d'école	● Plan de suivi	Sur demande
AE	● Élaboration du plan de suivi	● Plan de suivi	Annuelle
	● Suivi/accompagnement des IFM, des CAP, des écoles		Chaque CAP et IFM au moins une fois l'an
	● Réseautage inter-CAP		Au moins une fois l'an
	● Consignation des données dans le SIG-FC	● SIG-FC	Après chaque formation pertinente
DNEN	● Tables de concertation		Au moins trois fois l'an
	● Synthèse des données dans le SIG-FC	● SIG-FC	Septembre
	● Suivis/coordination des actions de FCM		Au moins un suivi/an
		● Outil de suivi des activités de FCM	
<b>5) Bilan de la formation continue</b>			
ÉCOLE	● Rapportage des actions de FCM réalisées	● Fiche de suivi de la FCM à inclure au rapport de fin d'année	À la fin de l'année scolaire
CAP	● Rapportage des actions de FCM réalisées	● Outils 6 du Guide pratique de la CA des maîtres	Mai-Juin
	● Dépôt du rapport-bilan à l'AE	● Fiche bilan de la FCM	30 juin
IFM	● Rapportage des actions de FCM réalisées	● Fiche bilan de la FCM	Mai-Juin
	● Dépôt du rapport-bilan à l'AE		30 juin
AE	● Rapportage des actions de FCM réalisées	● SIG-FC	Juillet-août
	● Dépôt du rapport-bilan à la DNEN	● Rapport d'analyse de la FCM	31 août
DNEN	● Élaboration du Rapport-bilan de la FCM	● Fiche-bilan de la FCM	Septembre
	● Diffusion/partage du Rapport-bilan de la FCM	● SIG-FC ● Rapport d'analyse de la FCM ● Fiche-bilan de la FCM	Octobre

Source : Manuel de gestion de la FCM, avril 2020.

### 2.2.3. Formation continue et certification

En rappel, au Mali, devant le nombre croissant d'enseignants requis pour encadrer des cohortes d'élèves de plus en plus nombreuses, il a été nécessaire de recourir, en dehors de la filière traditionnelle de formation d'enseignants dans les Instituts de Formation des Maîtres (IFM), à des stratégies parallèles, telles que la Stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant (SARPE) ou encore le recrutement d'enseignants pour les écoles communautaires (ÉCOM). Il résulte de cet état de fait qu'il existe encore dans la fonction publique du Mali (État et collectivités) plusieurs catégories d'enseignantes et d'enseignants de profils différents, recrutés à des niveaux académiques divers et dont la formation professionnelle, initiale ou continue, varie de quelques jours à plusieurs années.

L'accent a été mis sur la formation continue des enseignants qui est régie par un certain nombre de textes officiels, dont la Politique de formation continue des maîtres de l'enseignement fondamental constitue le cœur. Cependant, jusqu'à présent cette formation ne conduit à aucune certification. Il s'est constitué un groupe de travail en 2009, appuyé par l'UNESCO, pour entreprendre une réflexion sur l'élaboration d'un Cadre national de certification. L'intérêt d'un tel cadre est d'établir des standards et une échelle de niveau d'activités qui pourraient être semblables d'un domaine à l'autre.

Les éléments clés de la certification sont les éléments qui permettent à l'enseignant d'évoluer, à chaque étape de sa carrière, d'un profil d'entrée vers un profil de sortie. Ces éléments clés sont : l'expérience acquise, la formation théorique et le réinvestissement pratique. Pour l'obtention d'un certificat qui lui

permet d'accéder au grade supérieur, une candidate ou un candidat ayant un profil d'entrée adéquat doit démontrer :

- l'expérience acquise en présentant des documents représentatifs de son cheminement professionnel, au moyen, par exemple, d'un portfolio professionnel;
- la formation théorique par la réussite d'un nombre prédéfini de modules de formation;
- le réinvestissement pratique en satisfaisant aux exigences d'une évaluation de son enseignement en salle de classe.

Un modèle a été élaboré et approuvé par l'ensemble des parties prenantes (services centraux et déconcentrés, représentants des syndicats, partenaires techniques et financiers...) le 17 décembre 2009. Les participants ont unanimement exprimé leur satisfaction devant le travail accompli. Malgré tout, le modèle n'a pas été appliqué, car le Gouvernement, sous la pression des partenaires sociaux, a adopté un plan de carrière (Arrêté n° 2019-.../MEN-SG en date du 7 juin 2019), lequel ne tient pas compte du cheminement prévu dans le cadre de la FCM.

## Section III : L'expérience de la communauté d'apprentissage des maîtres

### 3.1. Contexte spécifique, objectifs et fonctionnement de la CA des maîtres

La formation des enseignants a toujours été au cœur des préoccupations des décideurs politiques, convaincus que disposer

d'enseignants qualifiés contribue à la l'amélioration de la qualité du système éducatif. La réforme de 1962 et les autres initiatives et réformes qui ont suivi ont montré la nécessité de mieux former les enseignants. Parallèlement à la politique de formation initiale mise en œuvre à travers les IPEG et IFM, la formation continue est assurée au niveau de l'enseignement fondamental par les structures d'encadrement, à savoir : les établissements d'enseignement, les Centres d'Animation pédagogique (CAP), les IFM, les Académies d'Enseignement (AE), la Division de l'enseignement normal (devenue depuis 2013 la Direction nationale de l'Enseignement normal) et les organisations non gouvernementales. Dans le cadre de la coopération canadienne, le Projet d'appui à la mise en œuvre de la formation des enseignants (PAMOFÉ) est lancé en 2002 et s'est intéressé à la mise en place d'un dispositif novateur de formation des enseignants au niveau de l'équipe-école et sur la base de besoins identifiés par les bénéficiaires eux-mêmes. C'est la Communauté d'Apprentissage des maîtres. Un document de politique de formation continue est élaboré. Le projet d'appui à la mise en œuvre de la CA des maîtres a été expérimenté, avec au démarrage 120 écoles réparties dans toutes les régions du Mali<sup>5</sup>. Il s'agissait essentiellement pour les décideurs de :

- réduire l'échec scolaire par l'amélioration des résultats scolaires ;
- compléter la formation initiale des maîtresses et des maîtres et répondre à de nouveaux besoins ;
- mettre en place les communautés d'apprentissage ;
- améliorer le statut et la qua-

<sup>5</sup> Adama BAMBA, « Mali : Relance de la CA des maîtres : la formation continue, condition sine qua non d'une école performante », Journal 22 septembre, parution du 27 août 2015.

lification professionnelle des enseignantes et enseignants.

En matière de formation continue des maîtres (FCM), la communauté d'apprentissage (CA) des maîtres joue un rôle déterminant, car elle est la manifestation de la prise en main par l'école de ses propres problèmes de formation. 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.

De la communauté d'apprentissage part le mouvement ascendant vers les structures intermédiaires et centrales dans la mise en œuvre de la politique de formation continue des maîtres. Cette stratégie est cohérente avec le dispositif retenu par le PRODEC en ce qu'elle responsabilise davantage les acteurs à la base et insiste sur le rôle d'appui et de suivi des structures intermédiaires dans la nouvelle conception de la formation continue des maîtres.

Une telle conception associe le collectif des enseignants et leur directeur à l'école d'abord et à son milieu ensuite, en vue d'améliorer les résultats scolaires et de donner aux élèves une formation qui leur permette de s'insérer harmonieusement dans la société. L'équipe-école ou groupe d'écoles (intégrant des personnes du milieu) forme une « Communauté d'apprentissage », un foyer dynamique d'entraide et d'échange où sont analysés les besoins et où prennent forme des plans annuels de formation.

Le bon fonctionnement de cette communauté doit créer, sous la responsabilité du directeur/responsable, une synergie école-milieu propre à contribuer à la réussite des élèves, objectif primordial de la FCM. Créer au sein et autour de l'école un climat propice à l'apprentissage et à la réussite des élèves,

tel est donc le but ultime du présent dispositif de la FCM.

L'expression communauté d'apprentissage est utilisée pour désigner la communauté que constituent les enseignants d'une école ou d'un groupe d'écoles avec leur directeur et la communauté environnante, afin d'analyser les pratiques pédagogiques ayant cours dans l'école, d'identifier les besoins de formation continue de l'équipe enseignante, de mobiliser les ressources nécessaires et de mettre en œuvre des actions de formation appropriées.

On l'appelle communauté d'apprentissage pour trois raisons :

- d'abord, elle est entièrement tournée vers un meilleur apprentissage et une meilleure réussite des élèves ;
- ensuite, elle permet aux enseignants d'apprendre les uns des autres et d'améliorer leurs pratiques ;
- enfin, elle est destinée à créer au sein de l'équipe enseignante une dynamique d'apprentissage à vie et de perfectionnement professionnel continu.

La communauté d'apprentissage favorise avant tout une démarche et une dynamique dont l'initiative revient aux enseignants et à leur directeur ; en ce sens, elle n'est donc ni une structure ni une méthode toute faite applicable dans les écoles. Elle ne doit pas non plus être confondue avec le comité de gestion scolaire (CGS), l'association des parents d'élèves (APE), le comité pédagogique ou la communauté éducative. Ces structures sont différentes de la CA des maîtres et entre elles-mêmes ; cependant, elles agissent de façon complémentaire et doivent coexister harmonieusement au sein de l'école.

La CA des maîtres est présente dans les écoles publiques, les écoles communautaires et les médersas.

La DNEN, avec l'appui de ses partenaires stratégiques, a inscrit ses activités en faveur de la CA dans une perspective de généralisation. Elle a pour objectifs de :

- ✔ instaurer progressivement une culture et des pratiques de gestion autonome pour la formation continue des maîtres, au sein de l'école ;
- ✔ permettre aux enseignants d'élaborer, en équipe, des stratégies de formation continue centrées sur le rendement scolaire ;
- ✔ ouvrir l'école sur son environnement afin de mobiliser les diverses ressources disponibles aux fins des activités de formation continue des maîtres ;
- ✔ favoriser l'apprentissage en coopération et le développement de compétences ;
- ✔ développer une culture de paix et d'égalité des sexes au sein de l'école.

Dans ce contexte, les enseignants ne doivent plus travailler seuls ni se sentir isolés ou démunis. Par ailleurs, être membre d'une équipe exige de chacun de s'accorder avec les autres et de s'engager dans un mouvement d'ensemble. Ainsi, le choix des actions de formation continue prendra certes en compte les besoins individuels, mais d'abord et avant tout les besoins collectifs définis conjointement par les enseignants et la direction de l'école au sein de leur communauté d'apprentissage.

Ainsi, cette nouvelle conception de FCM doit permettre aux enseignants et à leur directeur d'école de :

- travailler en équipe au sein d'une communauté d'apprentissage ;
- partager les expériences et les difficultés personnelles

dans un esprit constructif visant la recherche de solutions et l'entraide mutuelle ;

- procéder à l'analyse et à l'échange des pratiques pédagogiques en vigueur dans l'école en relation avec les résultats des élèves, tout en tenant compte du genre et des catégories d'enfants vulnérables ;

- identifier les besoins et les stratégies de formation continue devant permettre la réalisation de plans annuels prenant en compte aussi bien les priorités de l'école que celles du niveau national ;

- développer des capacités d'animation, de participation et d'initiative nécessaires au bon fonctionnement de la communauté d'apprentissage.

Au-delà de la satisfaction personnelle, les enseignants aspirent aussi à une reconnaissance officielle. La FCM doit également contribuer à la promotion du personnel enseignant, ce qui peut conduire à des modalités de qualification ou de certification susceptibles d'être prises en compte dans l'avancement de la carrière. De même, la constance et la cohérence dans les plans personnels de perfectionnement devront être retenues comme critères pour la nomination à certains postes. La reconnaissance officielle de la formation continue deviendra ainsi un puissant facteur de motivation et de valorisation de la fonction enseignante.

La CA est dite fonctionnelle lorsqu'un certain nombre de critères sont respectés, notamment :

- disposer d'un plan annuel de formation validé ;

- réaliser régulièrement les activités de formation planifiées ;

- produire un rapport.

### 3.2. Mise en œuvre et généralisation du dispositif de la CA des maîtres

Dans la perspective de la généralisation de la CA des maîtres, il a été procédé à la sensibilisation et à la mobilisation de tous les acteurs concernés par les communautés d'apprentissage (Directeurs d'école, enseignants, comité de gestion scolaire [CGS], association des parents d'élèves [APE], collectivités territoriales, ONG, PTF, etc.), à la formation des Directeurs des écoles à CA, des conseillers pédagogiques, des DCAP, des DAE et des CDCRF<sup>6</sup>, à l'animation et à la gestion des communautés d'apprentissage et à la responsabilisation des enseignants par rapport à leur propre formation. Dans la même lancée, une cartographie a été régulièrement réalisée, faisant état des progrès dans ce domaine et des contributions des différents partenaires. Les données actualisées de la dernière cartographie figurent dans le tableau ci-après :

<sup>6</sup> CDCRF : Chef de Division Curricula, Recherche et Formation (dans les AE).

Tableau 9 : Synthèse des données recueillies dans le cadre de la dernière actualisation de la cartographie de la CA des maîtres<sup>7</sup>

N°	CAP	DE formés à la CA	Nbr CA fonct.	Nbr CA non fonct.	Effectif DE non formés à la CA				
					Pub.	Pr.	Mdsa	Ecom	Total
1	Kayes Rive Droite	156	152	4	6	15	60	1	82
2	Kayes Rive Gauche	123	119	4	7	50	7	0	64
3	Kéniéba	174	160	14	19	11	5	52	87
4	Yélimané	77	63	14	7	1	55	2	65
5	Ambidédi	75	62	13	0	0	0	0	0
6	Nioro	127	115	12	0	6	8	0	14
7	Diéma	149	149	0	13	0	38	6	57
8	Baguinéda	115	115	0	0	48	57	12	117
9	Sangarébougu	45	44	1	3	231	32	2	266
10	Ouélessébougou	87	47	40	6	16	25	6	53
11	Kalabancoro	69	28	41	13	0	0	0	13
12	Kangaba	110	44	66	2	0	33	2	37
13	Kati	251	63	188	57	143	24	15	239
14	Kita	225	225	0	6	0	2	5	13
15	Sébékoro	71	71	0	43	2	4	11	60
16	Oussoubidiagna	121	121	0	28	1	2	18	49
17	Toukoto	75	75	0	7	0	0	7	14
18	Bafoulabé	142	142	0	10	4	0	6	20
19	Nara	162	162	0	16	0	7	11	34
20	Koulikoro	155	73	82	21	19	41	13	94
21	Banamba	83	49	11	21	5	24	20	70
22	Kolokani	146	92	54	7	0	0	1	8
23	Nossombougou	114	80	34	36	6	0	12	54
24	Djélibougou	51	88	37+	5	100	14	3	122
25	Banconi	75	69	6	0	84	11	0	95
26	Hippodrome	63	63	0	0	16	0	0	16
27	Centre Commercial	32	38	6+	6	11	0	1	18
28	Bozola	47	60	13+	3	13	1	0	17
29	Bamako Coura	39	35	4	0	6	1	0	7
30	Lafiabougou	54	75	21+	1	63	14	0	78

<sup>7</sup> DNEN-FORMÉ : Rapport sur l'actualisation de la cartographie de la CA des maîtres, mars 2020, pp. 23-17.

N°	CAP	DE formés à la CA	Nbr CA fonct.	Nbr CA non fonct.	Effectif DE non formés à la CA				
					Pub.	Pr.	Mdsa	Ecom	Total
31	Sébénikoro	60	81	21+	1	70	16	0	87
32	Dioïla	137	88	49	64	14	105	2	234
33	Fana	89	79	10	33	24	2	47	116
34	Béléko	49	49	0	32	2	23	0	57
35	Ségou	98	130	32+	67	79	31	9	186
36	Markala	131	88	43	4	0	23	0	70
37	Barouéli	151	146	5	5	6	41	0	57
38	Farako	104	23	81	5	0	0	0	86
39	Niono	206	159	47	1	18	0	0	66
40	Macina	85	52	33	18	3	25	4	83
41	Sarro	86	50	36	9	1	2	1	49
42	Sikasso	130	104	26	13	89	0	47	175
43	Kléla	73	39	34	10	1	7	14	66
44	Kadiolo	103	53	50	36	22	4	69	181
45	Niéna	115	42	73	1	3	0	53	130
46	Kignan	64	42	22	21	3	3	22	71
47	N'Kourala	69	28	41	0	0	0	7	48
48	Koutiala	101	120	19+	26	44	67	4	141
49	M'Pessoba	73	75	2+	6	2	48	1	57
50	Yorosso	109	109	0	5	4	40	0	49
51	Zangasso	63	63	0	9	0	21	11	41
52	San	163	96	67	16	29	57	17	186
53	Bla	108	117	9	6	8	48	3	74
54	Tominian	129	155	26	18	7	13	87	151
55	Yangasso	61	61	0	0	3	4	0	7
56	Kimparana	58	61	3	3	5	10	0	21
57	Mopti	100	42	58	4	41	42	0	145
58	Djenné	57	38	19	8	2	5	0	34
59	Sévaré	42	6	36	18	0	8	0	62
60	Téenkou	68	10	58	8	0	6	0	72
61	Youwarou	48	3	45	1	0	1	0	47
62	Sofara	45	26	19	8	1	4	0	32
63	Bougouni	243	81	162	14	14	2	30	60
64	Garalo	53	74	21	13	3	29	27	72

N°	CAP	DE formés à la CA	Nbr CA fonct.	Nbr CA non fonct.	Effectif DE non formés à la CA				
					Pub.	Pr.	Mdsa	Ecom	Total
65	Kolondiéba	162	162	0	2	3	58	41	104
66	Koumantou	132	123	9	7	6	0	39	52
67	Yanfolila	165	73	92	38	12	16	72	138
68	Baco-Djicoroni	50	50	0	0	69	3	27	99
69	Banankabougou	32	32	0	1	157	1	28	187
70	Faladié	29	29	0	0	89	3	15	107
71	Kalabancoura	33	33	0	0	110	5	25	140
72	Sénou	36	36	0	0	79	0	31	110
73	Sogoniko	47	47	0	0	47	1	5	53
74	Torokorobougou	42	42	0	0	64	0	12	76
75	Badiangara	150	52	98	4	5	35	0	44
76	Bankass	98	64	34	10	0	25	39	74
77	Douentza	117	33	84	44	5	18	12	79
78	Dioungani	45	0	45	0	0	6	2	8
79	Koro	88	51	37	37	5	18	17	77
80	Madougou	27	17	10	35	1	2	3	41
81	Sangha	62	62	0	10	0	16	0	26
82	Sokoura	64	19	45	17	0	9	12	38
83	Tombouctou	60	42	18	55	12	15	0	82
84	Léré	33	12	21	6	0	1	1	8
85	Niafunké	34	36	2+	44	1	3	0	48
86	Goundam	72	58	14	62	9	4	0	75
87	Diré	56	49	7	36	1	4	0	41
88	Rharous	25	42	-17	88	2	13	0	103
89	Araouane	15	15	0	8	0	0	3	11
90	Ansongo	69	16	53	32	5	22	0	59
91	Bourem	83	33	50	3	1	12	0	16
92	Gao	85	70	15	73	28	109	0	210
93	Wabaria	79	14	65	5	0	12	0	17
94	Ménaka	67	13	54	100	4	3	0	107
95	Andéroukane	10	5	5	18	0	1	0	19
96	Kidal	34	7	27	6	0	0	0	6
97	Tessalit	12	0	0	5	0	0	0	5
98	Abéïbara	5	0	0	0	0	0	0	0
99	Tin Essako	5	0	0	0	0	0	0	0
	<b>Total</b>	<b>8607</b>	<b>6406</b>	<b>2527</b>	<b>1572</b>	<b>2064</b>	<b>1567</b>	<b>1045</b>	<b>7136</b>

Source : DNEN-FORMÉ, Rapport sur l'actualisation de la cartographie de la CA des maîtres (mars 2020, p. 15-17)

La lecture du tableau permet de faire les constats suivants :

- **8 607 DE** ont été formés à la gestion de la CA ;
- **6 406 CA** sont fonctionnelles ;
- **2 527 CA** sont non fonctionnelles ;
- **7 136 DE** n'ont pas bénéficié de formation :

1 572 pour le public, 2 064 pour le privé, 1 567 pour les médersas et 1 045 pour les écoles communautaires.

En procédant à une comparaison des données avec celles des différentes cartographies, on se rend compte qu'il y a une différence notable entre les effectifs des cartographies de 2017, 2018 et 2019 et les effectifs communiqués par les CAP. L'effectif des DE formés est de **11 882** selon les données de la cartographie et de **8 607** selon les informations communiquées par les DCAP, soit une différence de **3 275**.

On constate également que le nombre de CA fonctionnelles et non fonctionnelles (8933) est supérieur à l'effectif des DE formés (8607). Les mutations, les départs à la retraite, les remplacements et les congés de formation ne peuvent pas à eux seuls expliquer cette situation.

On peut attribuer ce phénomène à une absence de tenue régulière des statistiques des formations des DE au niveau des CAP. La mobilité des responsables au niveau des CAP peut être un facteur explicatif, le DCAP rentrant ne trouvant pas une véritable base de données des formations reçues par les agents et les enseignants de sa circonscription.

En procédant à la même comparaison en ce qui concerne les DE

non formés, au niveau de la cartographie, on les estime à 11 156 alors que les DCAP évoquent 7 010, soit une différence de 5 854. La raison invoquée est celle de la nomination de nouveaux DE et l'augmentation du nombre d'écoles entre 2016 et 2019. En 2016-2017, on estimait à 13 038 le nombre d'écoles alors que l'annuaire statistique de la CPS retient 14 513 pour l'année 2019, soit une différence de 1 475 écoles.

### 3.3. Le financement de la CA des maîtres

En 2014, lors des journées de relance de la Communauté d'Apprentissage des maîtres, il a été recommandé de mener un plaidoyer en vue d'une prise en charge des actions de formation planifiées des CA par le budget national. Cette action n'a pas abouti d'autant que la modalité retenue, à savoir la création d'une ligne budgétaire dédiée à la prise en charge de la CA n'est pas encore effective. Le financement de la FCM est donc essentiellement assuré par les PTF. Le Canada avait déjà accompagné le Mali avec un budget de 16,5 millions de dollars canadiens pour la mise en œuvre du PAMOFÉ (2002-2009). Afin de préserver et de consolider les acquis de la politique de formation continue, le gouvernement canadien a accordé un nouvel appui financier de 18,5 millions de dollars canadiens pour 6 ans, dans le cadre d'un nouveau programme pour les enseignants du fondamental, FORMÉ, qui a démarré en septembre 2014 et dont la clôture des activités a eu lieu en février 2021 après un avenant temps d'une année. Aujourd'hui, la CA des maîtres est présente dans l'ensemble des circonscriptions pédagogiques.

Le manuel de gestion de la FCM, actualisé par la DNEN en mars 2020, explicite les conditions de sa mise en œuvre. Le ratio formateur/participants ayant un impact sur l'acquisition des compétences, il est

demandé qu'une activité de formation continue ait un formateur pour 25 participants. À l'opposé, un formateur ne peut avoir moins de six participants, sauf pour le cas des séances d'animation organisées par le CAP ainsi que les formations par les pairs au sein d'une école ou de la CA des maîtres.

Dans le cadre de la CA des maîtres, le Programme d'appui à l'enseignement fondamental (PROF, 2017-2019, prolongé deux fois) avait planifié un appui au financement des actions de formation planifiées par cinq mille (5 000) écoles. En raison cependant d'une série de grèves, lesdites actions n'ont pas été mises en œuvre dans toutes les circonscriptions et il a fallu reverser dans certains cas les fonds déjà mobilisés. Les interventions des partenaires (FORMÉ, SIRA et UNICEF) avaient ciblé certaines régions pour leurs interventions, pendant que d'autres régions n'avaient alors bénéficié d'aucun appui. En février 2018, l'actualisation du plan de généralisation de la CA des maîtres a permis de procéder à l'identification des sources potentielles de financement, de même qu'à l'actualisation de la première cartographie. Au cours de cette deuxième année du plan de généralisation, les PTF et ONG avaient appuyé la formation de formateurs locaux dans les zones suivantes :

- **Projet FORMÉ** : AE de Kayes, Koulikoro, Tombouctou, Kidal, Ségou, San, Kita, Nioro, Gao, Mopti, Douentza, Sikasso, Koutiala, Bougouni, Bamako Rive Droite et Bamako Rive Gauche ;
- **SIRA** : AE de Bamako Rive Droite, Bamako Rive Gauche, Sikasso, Koutiala, Bougouni, Douentza et San ;
- **UNICEF** : AE de Kayes, Sikasso, Koutiala, Bougouni et Douentza ;

<sup>8</sup> FORMÉ a été mis en œuvre de 2014 à 2021. Deux avenants temps de neuf mois et de six mois respectivement ont été opérés.

- **PLAN MALI** : AE de Koulikoro, Kita, Ségou et Tombouctou ;
- **COOPÉRATION SUISSE** : AE de Sikasso et de Koutiala.

**L'indemnisation des formateurs** lors des actions de formation continue est réglementée par différents textes. Le décret N° 2014 – 0696/P-RM du 17 septembre 2014 fixe le régime des indemnités allouées au personnel enseignant accomplissant des heures supplémentaires de cours. S'agissant du budget national, les indemnités de mission sont fixées à partir des textes législatifs et réglementaires. Les taux horaires des heures supplémentaires de cours sont fixés comme suit :

- ✔ Pour les professeurs de l'enseignement supérieur : 10 000 FCFA/heure ;
- ✔ Pour les formateurs ayant le niveau de professeur d'enseignement secondaire (ou équivalent) : 2 000 FCFA/heure ;
- ✔ Pour les formateurs ayant le niveau de maîtres du second cycle (ou équivalent) : 1 500 FCFA/heure.

Pour ce qui concerne les fonds d'origine externe, l'arrêté N° 01-2363 du ministère de l'Économie et des Finances, daté du 17 septembre 2001, spécifie les frais de mission et les indemnités d'atelier à l'intérieur du Mali. Il existe deux options :

- Forfait
  - ✔ Un montant forfaitaire de 15000 FCFA est alloué aux cadres pour l'hébergement et les repas ;
  - ✔ Un montant forfaitaire de 5000 FCFA est alloué pour le personnel auxiliaire.

- Remboursement sur présentation des pièces justificatives

- ✔ L'hôtel est remboursé aux cadres jusqu'à concurrence de 25000 FCFA et un montant forfaitaire de 7500 FCFA est alloué pour les frais de repas ;
- ✔ L'hôtel est remboursé pour le personnel auxiliaire jusqu'à concurrence de 15000 FCFA et un montant forfaitaire de 2500 FCFA est alloué pour les repas.

### **Indemnités d'ateliers/séminaires (hébergement et repas)**

- Participants résidents : indemnité forfaitaire de 3 000 FCFA/jour ;
- Participants non-résidents : selon les dispositions du point A ci-dessus applicables aux frais de mission.

Certains partenaires appliquent leur cahier des charges à la place de l'arrêté N° 01-2363/MEF du 17 septembre 2001. Les indemnités de mission peuvent donc varier d'un PTF/ONG à un autre.

Comme nous le constatons, la formation des enseignants dans le cadre de la CA est essentiellement assurée par des partenaires extérieurs (FORMÉ, PROF, USAID/Mali-SIRA, UNICEF...). Le défi majeur en ce domaine demeure le financement interne de la formation continue des maîtres. Les ressources sont limitées et le modèle de formation en cascade, outre les déperditions du savoir, ne permet pas de toucher tous les enseignants ayant besoin d'une formation. Si le Mali veut améliorer les rendements scolaires en s'appuyant sur la formation des enseignants, il lui faut en faire un domaine régulier.

### **3.4. Description exhaustive du travail collaboratif au sein de la CA des maîtres : les activités entreprises et les types de collaboration entre enseignants**

La CA des maîtres constitue une organisation dynamique et cohérente dont les composantes internes et externes sont en interaction constante. Ses composantes internes sont le personnel enseignant de l'école ou du groupe d'écoles et toutes les personnes provenant des structures éducatives et organes (DNEF, DNEN, AE, CAP, IFM, CGS), alors que ses composantes externes sont constituées par les acteurs des communautés environnantes (parents des élèves, membres du bureau de l'APE, ONG, personnes-ressources, collectivités territoriales...).

Les principales activités de la CA des maîtres se définissent comme suit :

- l'analyse des pratiques professionnelles
- l'identification des besoins
- l'élaboration d'un plan annuel de formation continue
- la mise en œuvre de ce plan
- l'évaluation des activités annuelles de FCM.

Nous l'avons dit plus haut, la CA des maîtres fonctionne au niveau de l'école. Elle est constituée du directeur et de ses enseignants. Ceux-ci s'appuient sur l'analyse des résultats scolaires et les observations de classe du Directeur d'école et des conseillers pédagogiques pour identifier des besoins de formation. L'identification des besoins tient également compte des priorités nationales et des interventions des partenaires techniques et financiers du secteur de l'éducation. Une fois les besoins identifiés, l'équipe-école planifie dix (10) actions de formation en veillant à la prise en compte d'au moins trois champs de compétences : disciplinaires, didactiques et pédagogiques, administratives. Le plan annuel de formation est ensuite envoyé au Centre d'animation pédagogique pour validation, au plus tard le 15 novembre. La mise en œuvre du plan annuel

commence à partir de cette date. Le plan annuel de formation de l'école fondamentale de Basso 1er Cycle (CAP de Koutiala)<sup>9</sup>, repris dans le

tableau 10 ci-après, est assez illustratif du type de besoins couverts par une CA.

**Tableau 10 : Plan annuel de formation de l'école fondamentale de Basso 1er cycle (2019-2020)**

N°	Besoins priorités de FCM	Actions de FCM appropriées	Outil ECA	Stratégies de FCM	Période	Ressources de FCM
1	Élaborer une fiche de préparation de lecture-écriture en 1 <sup>re</sup> année	Élaboration d'une fiche de préparation de lecture-écriture en 1 <sup>re</sup> année	Observation	Action ponctuelle de formation	20/11/2019	Matérielles : étiquettes, images ; Humaine : Chata BERTHE ; Financières : 1000 FCFA.
2	Exécuter une leçon de lecture-écriture en 1 <sup>re</sup> année	Exécution d'une leçon de lecture-écriture en 1 <sup>re</sup> année	Observation Questionnement Démonstration	Action ponctuelle de formation	04/12/2019	Matérielles : étiquettes, images ; Humaine : Chata BERTHE ; Financières : 1000 FCFA.
3	Tenir un registre d'appel journalier	Tenue d'un registre d'appel journalier	Observation Démonstration	Action ponctuelle de formation	08/01/2020	Matérielles : ancien registre d'appel journalier ; Humaine : Dramane Issa Daou ; Financières : 1000 FCFA.
4	Exécuter une leçon de grammaire en 3 <sup>e</sup> année	Exécution d'une leçon de grammaire en 3 <sup>e</sup> année	Questionnement Exercices à trous	Action ponctuelle de formation	22/01/2020	Matérielles : corpus ; Humaine : Idrissa Guindo ; Financières : 1000 FCFA.
5	Exécuter une leçon de grammaire en 3 <sup>e</sup> année	Exécution d'une leçon de grammaire en 3 <sup>e</sup> année	Questionnement Exercices à trous	Action ponctuelle de formation	05/02/2020	Matérielles : corpus ; Humaine : Idrissa Guindo ; Financières : 1000 FCFA.
6	Exécuter une leçon de grammaire en 3 <sup>e</sup> année	Exécution d'une leçon de grammaire en 3 <sup>e</sup> année	Questionnement Exercices à trous	Action ponctuelle de formation	19/02/2020	Matérielles : corpus ; Humaine : Idrissa Guindo ; Financières : 1000 FCFA.
7	Élaborer une fiche de préparation de rédaction en 5 <sup>e</sup> année	Élaboration d'une fiche de préparation de rédaction en 5 <sup>e</sup> année	Questionnement Démonstration	Action ponctuelle de formation	04/03/2020	Matérielles : Texte ; Humaine : Bakary Dembélé ; Financières : 1000 FCFA.
8	Élaborer une fiche de préparation d'Agriculture en 6 <sup>e</sup> année	Élaboration d'une fiche de préparation d'Agriculture en 6 <sup>e</sup> année	Observation Questionnement	Action ponctuelle de formation	08/04/2020	Matérielles : Images ; Humaine : N'Golo Coulibaly ; Financières : 1000 FCFA.
9	Élaborer une fiche de préparation de problème pratique en 6 <sup>e</sup> année	Élaboration d'une fiche de préparation de problème pratique en 6 <sup>e</sup> année	Questionnement Démonstration	Action ponctuelle de formation	22/04/2020	Matérielles : énoncé ; Humaine : Dramane Issa Daou ; Financières : 1000 FCFA.
10	Élaborer une fiche de préparation de récitation en 3 <sup>e</sup> année	Élaboration d'une fiche de préparation de récitation en 3 <sup>e</sup> année	Observation Questionnement Démonstration	Action ponctuelle de formation	06/05/2020	Matérielles : Texte de récitation, images ; Humaine : Bakary Dembélé ; Financières : 1000 FCFA.

<sup>9</sup> Le présent Plan annuel de formation a été recueilli auprès du Directeur de l'école fondamentale de Basso 1er Cycle, à la faveur d'une étude menée conjointement par la DNEN et la DNP, avec l'appui technique et financier du projet FORMÉ dans le but de mesurer l'impact de la CA

En attendant le rapport-bilan de l'an 7, couvrant la période de janvier à décembre 2020, il y a lieu de rappeler que celui de l'an 6, relatif à la période de janvier à décembre 2019, indique des actions pertinentes menées tant au niveau central qu'au niveau déconcentré<sup>10</sup>, notamment :

### En appui à la Direction Nationale de l'Enseignement Normal (DNEN)

#### ● Généralisation de la communauté d'apprentissage (CA) des maîtres

- Restitution de l'enquête qualitative sur le fonctionnement, le suivi et les retombées des CA des maîtres ;
- Actualisation de la cartographie et du plan de généralisation de la CA ;
- Impression et diffusion de 2000 nouveaux exemplaires du *Guide pratique de la CA* ;
- Formation de 1682 DE (dont 159 directrices) et de 136 CP à la CA des maîtres.

#### ● Développement d'un système intégré de gestion de la formation continue (SIG-FC)

- Seconde phase du déploiement du SIG-FC dans 9 AE et 70 CAP ; 246 cadres et agents formés à son utilisation et implantation du logiciel sur site ;
- Finalisation et validation des procédures de gestion liées à l'utilisation du SIG-FC ;
- Suivi de la qualité de la formation et du déploiement du SIG-FC ;
- Actualisation de la feuille de route pour la consolidation de

l'utilisation du système.

#### ● Valorisation de la fonction enseignante et développement d'un modèle de certification

- Actualisation de 14 modules de formation des enseignants, intégrant la dimension Genre, et développement des fiches synthèses destinées aux CA :

*Animation pédagogique ;*

*Classe à multiples divisions ;*

*Morale professionnelle ;*

*Législation scolaire ;*

*Pédagogie des grands groupes ;*

*Pédagogie générale ;*

*Techniques de pédagogie active ;*

*Communication ;*

*Didactique de la technologie ;*

*Éducation environnementale ;*

*Éducation à la culture de la paix, aux droits humains et à la démocratie ;*

*Économie familiale ;*

*Gestion de l'école ;*

*Santé à l'école.*

- Amorce de la diffusion des modules au niveau des services déconcentrés.

#### ● Communication stratégique

- Production et diffusion d'affiches portant sur le rôle des Collectivités territoriales dans l'appui à l'Éducation et notamment à la FCM ;

- Couverture médiatique de certains événements : activités entrant dans le cadre de la Journée du 8 mars et de la scolarisation des filles, tenue des tables de concertation régionales, ateliers de bilan et de planification.

#### Appui aux Académies d'enseignement (AE)

#### ● Développement d'un système de suivi de la performance en FCM des CAP

- Formation des 20 DAE au système de suivi de la performance FCM des CAP et des CA ;
- Évaluation-formation à son utilisation dans les circonscriptions d'AE de Kayes, Kita, Nioro, Kati, Dioïla, Bamako Rive-Gauche, Bamako Rive-Droite, Ségou, Bougouni, Koutiala, Sikasso, San, Mopti et Douentza.

#### ● Communication stratégique et réseautage

- Tenue de trois tables de concertation régionales dans toutes les circonscriptions d'AE (incluant les DAE et DCAP de Taoudéni et de Ménaka invités à celles de Tombouctou et de Gao) ; les tables ont porté sur les dossiers en cours en matière de FCM et d'évaluation des apprentissages ; les rôles et les responsabilités des Collectivités territoriales en matière d'appui à l'éducation et à la FCM y ont été discutés avec les maires de 89 Communes ;
- Couverture médiatique des tables de concertation dans certains journaux locaux ;
- Contribution à l'organisation et la couverture d'une cérémonie de promotion de la

<sup>10</sup> DNEN/MEN-FORMÉ, Rapport bilan de l'an 6, décembre 2019, pp.7-8.

scolarisation des filles avec les Académies d'enseignement de Bamako Rive Gauche et Bamako Rive Droite dans le cadre de la Journée du 8 mars.

### **Appui aux Centres d'animation pédagogique (CAP) et aux Instituts de formation de maîtres (IFM)**

#### **● Développement d'un système de suivi et d'appui des CA des maîtres**

- Formation des 99 DCAP au système de suivi de la performance FCM des CAP et des CA ;
- Appui-conseil aux personnels de 70 CAP et 140 écoles dans l'utilisation du système de suivi de la performance en FCM des CA.

#### **● Communication stratégique et réseautage**

- Participation des CAP aux trois tables de concertation régionales tenues dans l'ensemble des circonscriptions d'AE.

### **3.5. Les modalités de formation professionnelle continue (FPC) de proximité et l'appui du corps d'encadrement**

Pour la mise en œuvre de la CA des maîtres, le département a élaboré un modèle fonctionnel basé sur l'approche processus. Il consiste à utiliser dans un système de formation des ressources pour transformer une situation de départ en une situation souhaitée. Dans le modèle retenu, trois types de processus ont été identifiés et doivent fonctionner ensemble de manière à permettre l'atteinte des résultats attendus, à savoir :

- Le processus d'opérationnalisation (ou de réalisation) lié à la mise en œuvre des CA des maîtres pour la formation continue des maîtres ;
- Le processus d'appui, lié au ren-

forcement des capacités de la chaîne d'encadrement (DAE, CDCRF, DIFM, DCAP, CP, DE) ;

- Le processus de gestion, lié aux décisions et au suivi-bilan du fonctionnement des CA des maîtres et de leur rendement.

Le processus d'opérationnalisation s'intéresse à la mise en œuvre proprement dite de la CA des maîtres au sein des écoles, dans le cadre général de la formation continue des maîtres.

Le processus d'appui (ou de soutien) concerne en priorité les étapes dédiées aux ressources humaines (implication du personnel, formation et qualifications) ainsi que les ressources liées aux infrastructures. Il contribue au bon fonctionnement des autres processus par l'apport de ressources nécessaires telles que les compétences, l'information et la qualification des acteurs impliqués dans les CA des maîtres ainsi que les aides matérielles et financières. Le processus d'appui s'intéresse à l'aide qui peut être offerte par la structure centrale (ministère de l'Éducation nationale, Direction nationale de l'Enseignement normal [DNEN], etc.) ainsi que les structures intermédiaires (Académie d'enseignement, Centre d'animation pédagogique, Institut de formation de maîtres) aux responsables et aux équipes de la CA des maîtres au cours de la mise en œuvre du modèle fonctionnel.

Au terme du processus d'appui, le résultat attendu est que la CA des maîtres ait pu bénéficier d'aides diverses lui permettant de fonctionner correctement et de réaliser les activités programmées dans son plan de formation annuel. Le processus d'appui comporte quatre grandes phases qui sont :

- la promotion des CA des maîtres. Celle-ci se fait auprès des communautés, notamment des élus locaux, mais aussi auprès des ONG partenaires en vue d'une prise en charge éventuelle et des syndicats d'enseignants afin de susciter leur pleine adhésion ;

● le renforcement de compétences des acteurs impliqués dans les CA des maîtres. La mise en œuvre du plan annuel de formation offre l'opportunité aux membres de l'équipe-école de bénéficier d'un renforcement de compétences en ce sens que les actions menées correspondent à des besoins exprimés par eux-mêmes ;

● l'accompagnement des acteurs impliqués dans la CA des maîtres. Cet accompagnement se traduit par la recherche de personnes-ressources à même d'animer les séances lorsque les membres de l'équipe n'en ont pas les compétences. Ces personnes-ressources sont soit des conseillers pédagogiques, soit des enseignants à la retraite ;

● la recherche et la gestion de ressources matérielles et financières. Cette recherche est effectuée auprès des collectivités, des comités de gestion scolaire ou des ONG évoluant dans la zone d'implantation de la CA.

Le processus de gestion s'intéresse à la coordination de la mise en œuvre des CA des maîtres et doit également permettre d'effectuer le bilan de leurs fonctionnements. L'essentiel des activités liées à ce processus est réalisé par les structures centrales et déconcentrées ainsi que les responsables des CA des maîtres. Au terme du processus de gestion, le résultat attendu est que les partenaires internes et externes soient informés du fonctionnement et des résultats des CA des maîtres. Ces résultats permettront alors un réinvestissement dans l'amélioration du processus de gestion lui-même et dans la promotion de la CA des maîtres. Le processus de gestion comprend quant à lui deux grandes phases qui sont :

- la coordination de la mise en œuvre des CA des maîtres ;
- le bilan du fonctionnement des CA des maîtres.

### 3.6. Les rapports entre enseignants et entre enseignants et personnels d'appui

Afin de renforcer les capacités de gestion, de coordination et de communication en FCM des responsables des structures déconcentrées de l'Éducation et des collectivités territoriales, la DNEN organise trois fois au cours de l'année scolaire (novembre, février et mai) des tables de concertation entre toutes les parties prenantes de la question scolaire. Les rencontres trimestrielles organisées dans le cadre de ces tables de concertation autour de la CA des maîtres ont permis de relever quelques points d'attention, entre autres :

- la pleine adhésion des maîtres à la CA ;
- la reconnaissance de la CA comme un cadre idéal d'échanges ;
- l'instauration d'un dialogue franc entre enseignants ;
- le développement de l'approche participative ;
- la circulation de l'information au sein de la CA ;
- l'instauration d'un climat d'entente et d'entraide ;
- l'implication des partenaires dans le fonctionnement de la CA ;
- la synergie des actions de la CA et des communautés environnantes ;
- l'ouverture d'esprit aux échanges et aux observations ;
- l'élaboration des plans de formation conformément au programme officiel ;
- la tenue régulière des réunions préparatoires de la CA des maîtres.

En effet, les enseignants participent régulièrement aux séances de la CA des maîtres. Même dans les cas où cela nécessite un déplacement hors du cadre habituel de travail (CA groupées notamment), ils effectuent le déplacement sans demander des frais. Alors que, pour les ateliers dans le cadre de la FCM, les frais de déplacement (appelés perdiemes) constituent une source de motivation. Cette adhésion peut également s'expliquer par le fait que les actions de formation retenues correspondent à des besoins identifiés par les enseignants eux-mêmes. Sans oublier que, bien souvent, ils sont associés à l'exécution desdites actions en tant qu'intervenants à tour de rôle. Enfin, les séances de CA des maîtres donnent lieu à de véritables échanges entre les bénéficiaires, qui ont ainsi l'occasion d'exprimer ouvertement leurs attentes et leur degré de satisfaction ou non.

### 3.7. Les retombées du travail collaboratif et de la FPC de proximité sur le processus d'enseignement-apprentissage

Afin de s'assurer de l'impact de la mise en œuvre de la CA des maîtres dans les écoles, la DNEN et la DNP, avec l'appui technique et financier du projet FORMÉ, ont lancé une étude sur l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants et enseignantes dans les écoles à CA bénéficiaires de la formation en évaluation en cours d'apprentissage (ECA) dans les écoles à CA fonctionnelle. Cette action s'est déroulée du 28 octobre au 12 novembre 2020. Il s'agissait, à travers cette action, d'évaluer l'évolution des pratiques pédagogiques chez les enseignantes et les enseignants des écoles du premier cycle de l'enseignement fondamental participant à la CA des maîtres et ayant bénéficié de la formation en évaluation en cours d'apprentissage. Spécifiquement, il s'agissait de documenter les changements dans

les pratiques pédagogiques du personnel enseignant depuis la mise en place de la CA des maîtres et l'introduction du Guide de bonnes pratiques en ECA dans les écoles du premier cycle d'une part, et, d'autre part, de décrire les facteurs qui freinent l'adoption par les enseignants de nouvelles stratégies d'enseignement et d'évaluation proposées dans les CA des maîtres et dans le Guide de bonnes pratiques en ECA. Des témoignages recueillis, il ressort que «la CA a eu un grand impact sur les pratiques de classe. À travers cette CA, nous voyons que les préparations sont améliorées et les disciplines sont bien dispensées dans chaque classe». Ce sont là les propos de Monsieur Foussey-ni DIALLO, Directeur du 1er cycle B de M'Pessoba. Une de ses collègues renchérit : «Grâce à la CA, nous arrivons à évaluer les enfants et à nous évaluer nous-mêmes enseignants. Grâce à la CA, nous essayons d'améliorer nos failles.»

## Section IV : Défis et perspectives de la CA des maîtres

La CA des maîtres a suscité un véritable engouement de la part des principaux acteurs (enseignants, encadrement, élus locaux, syndicats, ONG partenaires...). Pour autant, elle fait face à des défis importants. Le premier défi concerne le financement des plans annuels de formation. Lors des journées de relance de la CA des maîtres en août 2014, il avait été recommandé de mener un plaidoyer en vue de la prise en charge des actions de formation planifiées par les CA sur le budget national. Ce plaidoyer n'a malheureusement pas abouti. Une lettre<sup>11</sup> circulaire avait certes été adressée par le ministre de l'Éducation nationale afin de faire prendre ces actions en charge par les Gouverneurs de régions dans le cadre

<sup>11</sup> Lettre n°1351/MEN-SG du 16 novembre 2017.

des lignes fonctionnelles dédiées à la FCM. Mais elle est restée sans suite. Lors des tables de concertation tenues en 2020, les DCAP ont clairement indiqué les difficultés liées à la mobilisation des ressources financières de la FCM au profit de la CA des maîtres. Les percepteurs ne comprennent pas la pertinence des dépenses prévues dans le cadre de la mise en œuvre de la CA des maîtres, surtout s'il faut justifier les frais de transport, de perdiemes, de restauration et de fournitures par l'achat de petit matériel destiné à la CA. Lors des sessions entreprises par les services de l'éducation dans le cadre du contrôle de la mise en œuvre du budget programme du secteur<sup>12</sup>, la question a été soulevée à nouveau, en présence des représentants de la Direction générale du budget. Il a été recommandé la création d'une ligne dédiée à la prise en charge des CA des maîtres. Toujours en lien avec le financement, le projet d'appui à l'enseignement fondamental (PROF) avait décidé d'appuyer le financement de cinq mille (5000) écoles à CA. Les critères élaborés<sup>13</sup> à cet effet en 2018 n'ont pas permis d'identifier à temps les écoles bénéficiaires. Et lorsque, sur ce lot, 4008 écoles ont été retenues, les grèves dans le milieu scolaire ont constitué un nouvel obstacle au financement des actions de formation. Il a donc été demandé aux responsables des structures déconcentrées de reverser les ressources mobilisées.

Un autre défi de la CA des maîtres a trait à la valorisation des acquis de ce dispositif de formation. Un modèle de certification de la FCM avait été élaboré et validé techniquement en 2017, avec l'appui du projet FORMÉ. Mais, sous la pression des partenaires sociaux, le MEN a adopté un plan de carrière à la date du 7 juin 2019. Ce plan de carrière ne lie plus la promotion des enseignants à la professionnalisation. Or, en

l'absence d'une motivation intrinsèque liée à la maîtrise des fondamentaux de leur profession pour être promus et d'une motivation extrinsèque liée aux ressources financières, il n'y a pas de garantie quant à l'engagement total et permanent des enseignants dans le sens de la formation à travers la CA.

Malgré tout, les perspectives s'annoncent positives. En effet, le Ministère de l'éducation nationale, à travers la DNEN, avec l'appui technique et financier du projet FORME a mis en place un système intégré de gestion de la formation continue (SIG-FC). Ce système permet avant tout de mieux planifier les actions de formation continue des enseignants. En outre, elle permet de capitaliser les acquis de la formation si les acteurs et partenaires de l'éducation décident un jour de s'appuyer sur les compétences des enseignants pour leur certification dans le cadre de leur plan de carrière plutôt que sur l'avancement automatique. Dans cette logique, le Projet d'appui à la professionnalisation des enseignants au Mali a organisé une série d'ateliers à l'intention des administrateurs du SIG-FC dans sa zone d'intervention, c'est-à-dire dans les AE de Bamako Rive Droite, Bamako Rive Gauche, Bougouni, Koutiala et Sikasso. Outre les administrateurs du SIG-FC, un atelier de sensibilisation a été organisé afin d'amener les responsables de ces structures et les agents impliqués dans la formation continue des enseignants à se servir du SIG-FC comme outil de planification de la FCM au niveau des différentes circonscriptions. Le PRODEC 2, dans son programme 2 consacré à la formation et à la gestion des enseignants, prévoit de valoriser la formation continue des enseignants. Par ailleurs, le Projet d'appui à la professionnalisation des enseignants au Mali (PAPEM), dont le lancement a eu lieu le 25 novembre 2020, accorde une

place de choix à la CA des maîtres et à l'appropriation par les acteurs du système intégré de gestion des maîtres. Pour mémoire, la composante 2 du PAPEM est relative au renforcement de la formation continue des maîtres, à travers un appui à la CA dans la région de Sikasso et le District de Bamako. Quant à la composante 3, elle s'intéresse au renforcement du pilotage de la formation des enseignants. C'est dans le cadre de cette composante que le SIG-FC est pris en compte. La composante 1 étant dédiée au renforcement de la formation initiale des enseignants à travers un appui aux IFM, les responsables de l'éducation nationale et leurs partenaires ont l'opportunité d'intégrer l'animation et la gestion de la CA des maîtres dans les parcours de formation des élèves-maîtres. Du coup, son appropriation par tous les acteurs sera davantage facilitée.

En somme, et de l'avis même des principaux bénéficiaires, grâce à la CA des maîtres, les pratiques profes-

<sup>12</sup> Ces sessions visent à élaborer le Rapport annuel de performance du Ministère de l'Éducation nationale. Celui de 2021 n'était pas encore disponible au moment de finaliser le présent document.

<sup>13</sup> Pour être éligible, l'école devait disposer d'un Plan annuel validé par le CAP et d'un Code d'immatriculation de la CPS.

# Conclusion

sionnelles des enseignants se sont améliorées. Enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs des centres d'animation pédagogique (Inspecteurs de l'enseignement fondamental) s'accordent à vanter les bienfaits de ce dispositif de formation par les pairs. La CA a le mérite de satisfaire les besoins de formation à partir d'un schéma ascendant. En effet, ce sont les bénéficiaires qui identifient et exécutent les besoins de formation, avec l'appui de personnes-ressources identifiées et mobilisées dans et autour de l'école.

Il est loisible d'observer dans les établissements l'intérêt que les enseignants accordent à la CA. Cet intérêt se traduit à travers la grande mobilisation des enseignants lors des séances de formation de la CA des maîtres. Il faut dire qu'elle prend en charge des besoins de formation qu'ils ont eux-mêmes identifiés. Contrairement au dispositif classique de la formation continue des maîtres qui emprunte un schéma descendant. Lorsque les besoins sont identifiés au niveau national ou déconcentré, rien ne garantit leur cohérence avec les besoins des bénéficiaires vivant dans les localités les plus reculées.

Cet intérêt pour la CA ne doit pas nous faire oublier les contraintes liées à sa mise en œuvre. Les responsables des services déconcentrés ont de la peine à mobiliser les ressources publiques destinées au fonctionnement de la CA. Par ailleurs, les ressources des PTF sont généralement destinées à la formation des acteurs sur la gestion et l'animation de la CA et rarement sur le fonctionnement de la CA à proprement parler.

Le PRODEC 2, qui servira de cadre de référence aux actions publiques en matière d'éducation, accorde

une grande place, à travers le programme 2, à la formation et à la gestion des enseignants. Il faut espérer que les actions prévues dans ce cadre puissent se réaliser pour la pérennité de la CA dont la généralisation est quasi effective grâce à l'appui de partenaires comme FORMÉ, USAID/Mali-SIRA, UNICEF et PROF.

Le Projet d'Appui à la Professionnalisation des Enseignants au Mali (PAPEM) constitue une autre source d'espoir quant à l'adhésion de toutes les parties prenantes à la CA des maîtres.

**Adama BAMBA,**

« Mali : Relance de la CA des maîtres : la formation continue, condition sine qua non d'une école performante », Journal 22 septembre, parution du 27 août 2015.

**DNEN/MEN-FORMÉ,**

Manuel de gestion de la Formation Continue des Maîtres, avril 2020.

**DNEN/MEN-FORMÉ,**

Rapport sur la cartographie de la CA des Maîtres, mars 2020.

**DNEN/MEN-FORMÉ,**

Rapport bilan de l'an 6, décembre 2019.

**MEN-CPS,**

Rapport d'analyse des indicateurs scolaires 2017-2018, mars 2019.

# APPRENDRE

