La formation à distance des enseignants par la radio au Mali

Analyse des effets d'une innovation

Mamoudou Coumaré

Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen
m_coumare@hotmail.com

RÉSUMÉ. *Le programme de formation interactive des enseignants par la radio (FIER) est un programme de formation à distance par voie de radio du Ministère de l'éducation nationale du Mali qui bénéficie du soutien financier de l'USAID et de l'accompagnement scientifique et technique de l'ONG américaine EDC. Dans un contexte de déprofessionnalisation de l'enseignement, FIER vise à améliorer les pratiques pédagogiques et professionnelles des enseignants à travers l'introduction de la radio et des nouvelles technologies dans le processus de formation continue et initiale. L'évaluation du dispositif de formation par voie de radio présentée ici, trois ans après sa mise en œuvre (2005), induit des changements positifs dans les démarches pédagogiques des enseignants. Ces changements manqueront-ils d'avoir un impact sur l'accès et la qualité de l'éducation au Mali ?*

ABSTRACT. *The Interactive Training of trainers by Radio Program is a distance training program by the means of radio of the National Ministry of Education through the funding of USAID and the close support from American NGO EDC. In the framework of the de-professionalisation of education, this program aims to improve both the professional and pedagogic practices of trainers and staff through the introduction of radio along with new technologies in the process of initial and in-service training. The evaluation of the training device by means of radio presented here, i.e. three years after its implementation in 2005, implies that the program has met positive changes in the pedagogic procedures of teachers who have participated in the program. Will this these changes impact the access and the quality of education in Mali?*

MOTS-CLÉS : *formation interactive, radio, nouvelles technologies, formation initiale, formation continue, émissions radiophoniques, script, diffusion, enregistrement, technique des méthodes actives, efficacité pédagogique.*

KEYWORDS: *interactive training, radio, new technologies, initial training, in-service training, emissions, script, registration.*

DOI:10.3166/DS.6.269-295 © Cned/Lavoisier 2008

For the creation of a democratic society we need an educational system where the process of moral-intellectual development is in practice, as well as in theory a cooperative transaction in inquiry engaged in by free, independent human beings who treat ideas and heritage of the past as means and methods for the further enrichment of life quantitatively and qualitatively who used the good attained for the discovery and establishment of something better (John Dewey, 1952).

Introduction

En mars 2004, conformément aux orientations du Programme cadre de formation des enseignants, le Ministère de l'éducation nationale a lancé un programme de formation à distance des enseignants par la radio, dénommé programme de Formation interactive des enseignants par la radio (FIER). Ce programme est issu d'un accord de partenariat triennal (2004-2007) de 3,6 millions de dollars US entre l'USAID/Mali et l'ONG américaine Education Development Center (EDC). Par cet accord l'US AID appuie le Ministère de l'éducation nationale à la mise en place d'un programme de formation des enseignants utilisant la radio et les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le programme a été lancé le 1^{er} septembre 2005 par le Ministre de l'Education nationale et le Directeur de la Mission résidente de l'US AID au Mali. Il est exécuté par l'ONG américaine EDC qui assure la gestion financière et fournit l'assistance technique aux structures du Ministère de l'éducation nationale (MEN) au niveau central (Direction nationale de l'éducation de base) et aux niveaux décentralisés et déconcentrés (Académies d'enseignement, Centres d'animation pédagogique). Le programme FIER couvre 544 écoles, 52 CAP et 4 IFM dans les régions de Koulikoro, Sikasso, Ségou, Tombouctou, Gao, Kidal et le District de Bamako.

Son objectif principal est de contribuer au renforcement des compétences professionnelles et pédagogiques des enseignants et des encadreurs. Plus spécifiquement, il vise :

- « La formation des agents des niveaux central et décentralisé du MEN à la création de modules de formation radiophoniques et numériques de qualité, sensibles au genre » ;
- « L'utilisation de la radio et des nouvelles technologies pour offrir aux enseignant(e)s maliens du premier cycle des séances de formation initiale et continue ».

Le programme FIER intervient dans la formation initiale et dans la formation continue des enseignants. Par rapport à la formation initiale, il s'est positionné pour une intégration des nouvelles technologies dans les démarches pédagogiques des professeurs dans les Instituts de formation des maîtres (IFM). En ce qui concerne la formation continue, il opère par l'utilisation de la radio. Si l'utilisation des TIC ne peut être assimilée ipso facto à la formation à distance (UNESCO/BREDA, ADEA,

2007), en revanche la radio est traditionnellement utilisée comme support dans les dispositifs de formation à distance.

L'utilisation de la radio comme alternative de formation des enseignants nourrit l'intérêt de cet article pour le programme FIER. En effet face aux injonctions de la communauté internationale pour une rapide démocratisation de l'éducation (Jomtien, 1990 ; Dakar, 2000), le Mali a été conduit à mettre en avant diverses avenues, notamment l'ouverture de l'enseignement à l'initiative privée et communautaire et le recrutement d'enseignants contractuels. Ce qui, de fait, n'a pas toujours favorisé un enseignement de qualité. Ainsi, s'explique-t-il, le fait que la formation des enseignants soit un des axes majeurs du Programme de développement de l'éducation (PRODEC). Au demeurant, le PRODEC envisage exploiter toutes les possibilités de formation et face aux impératifs de temps et de moyens, conçoit la formation à distance comme une alternative dans la mesure où celle-ci offre l'opportunité « de réduire les distances et d'atteindre le plus grand nombre d'enseignants à moindre coût », comme le dira le Ministre de l'éducation au lancement du programme. Ce texte, après une première partie sur le processus de dé professionnalisation des enseignants, pose, dans une deuxième partie, la question des enjeux liés à l'orientation de la formation des enseignants vers la FAD, notamment par le biais de radio La troisième partie sera consacrée à l'évaluation du programme.

1. Contexte de déprofessionnalisation du corps enseignant

1.1. *Processus de désintégration des enseignants*

Si « l'effet maître » n'est pas un facteur significativement déterminant de la qualité des apprentissages dans les pays industrialisés, en revanche, ce facteur apparaît plus marqué dans le contexte des pays d'Afrique subsaharienne. Une étude du PASEC dans neuf pays d'Afrique (Bernard *et al.*, 2004) a montré que l'effet maître qui oscille entre 5 et 15 % dans les pays développés, compte pour 27 % dans ces pays. Selon la déclaration de Pretoria de décembre 2005, des enseignants professionnels, suffisamment qualifiés, adéquatement rémunérés et grandement motivés constituent la clé pour réaliser l'éducation pour tous (EPT) et atteindre les Objectifs du millénaire pour le développement¹. C'est dire qu'en Afrique, le rôle du maître est central dans l'offre de service éducatif et en détermine la qualité. C'est l'action du maître qui détermine de façon première ce que les enfants vont apprendre. Il se trouve que malheureusement, du fait de la qualité de leur formation, ces maîtres n'ont pas toujours l'impact voulu sur les apprentissages des élèves.

Au Mali, l'histoire de l'évolution de la formation des enseignants a connu plusieurs épisodes au gré des changements de régimes. Au début des indépendances, les

1. J. Ngu, « La formation des enseignants en Afrique subsaharienne : des voies pour une formation de qualité », in Bulletin de l'IIRCA, vol. 8, n° 1, juin 2006.

enseignants étaient formés en quatre ans après le Certificat d'Etudes et les Bourses dans les Cours normaux. Au tournant des années 1963, ceux-ci ont été remplacés par les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) par le Décret n°167/PG-RM du 31 août 1963. La scolarité a été ramenée à un an et les élèves étaient recrutés à partir de la 8^e, 9^e années. A partir de 1970, soit deux ans après le coup d'Etat de 1968, les CPR vont être remplacés par les Instituts pédagogiques d'enseignement général (IPEG) par le Décret n° 107/PG-RM du 21 août 1970. La durée de formation qui était d'un an, va être portée à deux ans et les élèves-maîtres sont recrutés au niveau des titulaires du Diplôme d'Etudes Fondamental (DEF). En 1986, la formation en IPEG va être prolongée à quatre ans. Il faut alors attendre 2000 pour voir encore une fois ces IPEG se transformés en Instituts de formation des maîtres (IFM) par les dispositions du Décret n°529/P-RM du 26 octobre 2000. La durée de formation restera à quatre ans pour les titulaires du DEF et deux ans pour les bacheliers.

Une fois sur le terrain, les enseignants étaient soutenus par différents programmes de formation continue. Au tournant des années 1970, pour rénover l'enseignement du Français, le système éducatif malien a eu à expérimenter certaines méthodes qui se voulaient actives. Dans ce cadre, les enseignants du 1^{er} cycle de l'enseignement fondamental ont été formés, par exemple, à la méthode C.L.A.D (Centre de Linguistique Appliquée de Dakar) et la méthode G.R.P (Groupe de Recherche Pédagogique).

La méthode C.L.A.D inspirée par le programme de la radio scolaire du Sénégal était une méthode de langage et d'écriture sur radio cassettes. En plus des radios cassettes, des tableaux à feutres étaient utilisés pour faire évoluer des figurines évoquant des scènes et des personnages. Le tout concourant dans une sorte d'interactivité maîtres-élèves à amener ces derniers à saisir globalement les situations qui leur sont présentées et à comprendre les répliques. L'objectif était d'arriver à une expression spontanée et de favoriser l'expression libre, grâce à une répétition active des différentes structures employées en leçon de langage.

Quant à la méthode G.R.P., elle était enseignée de façon vivante par le dialogue au cours de situations précises, principe édicté par l'évolution des moyens audiovisuels. Il s'agissait de donner la possibilité de communication aux enfants en privilégiant le langage parlé.

A partir des années 1980, les enseignants vont être formés à d'autres méthodes d'enseignement interactives : la Pédagogie convergente, les objectifs pédagogiques opérationnels (OPO), afin d'améliorer la qualité de leur enseignement et accroître les rendements scolaires. La Pédagogie convergente (CP) est une méthode d'enseignement/apprentissage active des langues nationales concomitamment avec le Français. Elle est sensée faciliter l'apprentissage du Français par le transfert des compétences acquises dans la langue maternelle. Quant aux OPO, il s'agissait de former les enseignants à identifier et à formuler, sans ambiguïté les intentions pédagogiques de leur enseignement, les buts à atteindre déterminant les choix pertinent de moyens à la fois humains et matériels. Cette démarche, semble-t-il prépare le

personnel enseignant à un enseignement de type moderne et induit une évaluation méthodologique des apprentissages.

Cette liste est loin d'être exhaustive, notre objectif est simplement de montrer qu'il y a toujours eu un effort de professionnalisation des enseignants. Malgré la variabilité de leur séjour dans les écoles de formation, ces enseignants avaient pu bénéficier d'une formation initiale, laquelle était soutenue constamment par un programme de formation continue. Ainsi, pouvaient-ils exercer avec plus ou moins de bonheur le travail pour lequel ils sont payés.

Au tournant des années 1980, dans le cadre des mesures d'ajustement macroéconomique imposées par les Institutions financières internationales (IFI), le Mali va être contraint de procéder à la fermeture des écoles de formation des enseignants et d'initier une politique de limitation de la masse salariale. Les enseignants, plus touchés par les impayés de salaires à l'époque, n'ont pas manqué d'être séduit par les primes auxquels celle-ci donnait droit. Et, parce qu'ils sont les plus nombreux à émarger dans le budget d'Etat, on peut aisément penser qu'ils étaient prioritairement visés. Ce faisant le système s'est dépouillé de ces enseignants les mieux formés et les plus expérimentés en les mettant à la retraite anticipée. Dans le même temps, le quatrième projet Education œuvrait à augmenter la capacité d'accueil du système éducatif par la réhabilitation de salles de classes et la construction de nouvelles salles classes. Ainsi, ne tardait-on pas à se retrouver devant une situation hautement problématique avec un surplus phénoménal de classes et d'écoles sans enseignant. Ainsi, pour faire face à une demande d'éducation toujours croissante et à la pénurie d'enseignant, un programme de recrutement d'enseignants contractuels a été initié : « la Stratégie alternative de recrutement de personnel enseignant » (SARPE). C'est le début de la déprofessionnalisation du corps enseignant avec l'émergence d'un nouveau type d'enseignants.

1.2. L'émergence de nouveaux enseignants et la désagrégation de la qualité de l'éducation

L'adoption du Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) en 1998 dans la perspective de l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous et du millénaire a conduit à mettre de l'avant diverses avenues, notamment, le recrutement d'enseignants non professionnels à travers la SARPE et l'ouverture de l'enseignement à l'initiative privée et communautaire.

La SARTE est une politique de recrutement de jeunes diplômés sans emploi dans l'enseignement, parce que globalement moins coûteux. Avant leur prise de fonction, ces jeunes subissent de courts stages de formation pédagogique de 30 à 90 jours selon les cohortes et les disponibilités financières. L'offre étant en deçà de la demande, la mise en œuvre de cette stratégie aura, par ailleurs, permis d'ouvrir la porte de l'enseignement à nombre de non diplômés, et très souvent des déscolarisés précoces.

C'est le début de la « déprofessionnalisation » de l'enseignement. L'ouverture de l'enseignement à l'initiative privée et communautaire a renforcé cet état de fait.

Suivant les dispositions du Décret 94478/P-RM du 28 décembre 1994, toute communauté ou association peut ouvrir une école communautaire² par simple décision de ses membres réunis si elle en ressent le besoin et réunit les moyens nécessaires à son fonctionnement. A partir de cette époque, les écoles privées et communautaires ont connu un essor sans précédent. Si en 196/1997, les écoles publiques scolarisaient 80 % de l'effectif du premier cycle de l'enseignement fondamental, leur effectif n'était plus que de 63 % en 2004/2005. Très généralement, les enseignants dans ces écoles sont des enseignants de fortune, n'ayant le plus souvent bénéficié d'aucun type de formation. L'une des conséquences a été entre autres une diminution drastique de la qualité de l'éducation. Certes, plusieurs facteurs influencent la qualité de l'éducation, mais, il reste évident que le rôle du maître est central dans l'offre de services éducatifs et en détermine la qualité, notamment au niveau de l'enseignement primaire (Suchaut, 2002).

On en conclut que l'augmentation du taux de scolarisation (72 % en 2004/2005) a pu se réaliser à la faveur d'une offre d'enseignement à plusieurs vitesses : plusieurs types d'écoles (école publique, école privée, école de base privée, école communautaire, école de village) et d'enseignants (fonctionnaire, contractuel de l'état, contractuel des collectivités...) et donc par une exigence peu élevée à l'égard de la qualité. Le tableau est celui décrit par Dembélé (Dembélé M. *et al.* 2004) : « une éducation de piètre qualité, des savoirs non maîtrisés, un développement cognitif refréné dans son élan, des années perdues à fréquenter l'école pour la quitter sans qualification minimale, des investissements faits dans des générations qui chômeraient ».

Une étude (Fomba *et al.* 2004)³ a estimé à 74 % en 2003 le nombre d'enseignants contractuels de l'enseignement primaire. Selon ces auteurs, le nombre d'enseignants contractuels a connu une croissance annuelle moyenne de 37 % entre 1998 et 2003. Pendant la même période les enseignants professionnels diminuaient de -5 %. Cette tendance est au renouvellement du corps enseignant à la faveur des contractuels. Or, il se trouve que le niveau de formation générale des enseignants contractuels est équivalent au DEF : 87 %. Certains ont tout simplement fréquenté le second cycle de l'enseignement fondamental sans avoir obtenu le DEF (7 %). Du reste, il ressort que 98 % d'entre eux n'ont reçu aucune formation pédagogique. C'est pourquoi, estiment-ils (les auteurs du rapport) que « la variété constatée au niveau des enseignants en fonction de leur qualification pédagogique ait des répercussions d'intensités variables sur l'efficacité interne du primaire », d'autant plus que la formation professionnelle joue un rôle déterminant sur l'efficacité des maîtres, on comprend mieux le fait que les enseignants ne semblent pas avoir l'impact voulu sur la qualité des apprentissages. En

2. Il s'agit d'une école créée et gérée par les communautés elles-mêmes.

3. Cheick Oumar FOMBA *et al.* (2004), Etude de cas sur la formation et la gestion des enseignants du primaire au Mali.

effet, il se trouve que beaucoup d'enfants terminent le premier cycle de l'enseignement fondamental sans savoir ni lire ni écrire. Par ailleurs, avec un taux d'achèvement de 34 % en 2004, le système est plombé de redoublement. L'espérance d'année d'études qui est le nombre d'années d'études qu'un enfant de 5 ans recevra s'il connaît un destin scolaire identique à la moyenne, n'est que de deux ans, alors que celle des pays à niveau de développement comparable est de huit ans (Togo, Cameroun, par exemple) et que la moyenne africaine est de cinq ans.

Ainsi, face à « l'insuffisance, le caractère inadapté et non rapproché de la formation continue à tous les niveaux », une Politique de formation des enseignants, a été adoptée, ainsi qu'un Programme cadre d'opérationnalisation de cette politique. Ce programme reconnaît la formation à distance comme une alternative de formation des enseignants.

2. La FAD, une alternative de formation des enseignants

2.1. Une expérience rémanente

La formation à distance des enseignants, notamment à travers les technologies audiovisuelles n'est pas un phénomène nouveau au Mali. Dans les années 1972-1973, dans le cadre de la coopération franco-malienne, le Mali avait lancé un programme de télévision scolaire. Près de 1551 émissions télévisuelles ont été diffusées dans ce cadre à l'attention des enseignants dans la didactique du français, mathématiques, physique, biologie, histoire et géographie et anglais entre 1973 et 1976. Par ailleurs, la liste des émissions était mise à la disposition des établissements afin que ceux qui ne disposent pas d'installations appropriées puissent se rendre dans les studios de la télévision scolaire pour les visionner. L'expérience n'a pas donné lieu à une évaluation sérieuse à notre connaissance, mais semble-t-il, les résultats étaient encourageants⁴.

D'une manière générale, les années 1970 correspondent en Afrique francophone à l'essor de l'enseignement à distance avec les moyens de communication de masse : la radio et la télévision (ADEA, 2001). Certes, depuis l'accession à l'indépendance, les cours par correspondance ont existé ; mais, c'est à partir des années 1970, qu'on se laisse convaincre que l'utilisation de la radio et de la télévision va permettre une généralisation rapide de la scolarisation. Des dispositifs expérimentaux vont être mis en œuvre au Niger pour pallier au manque d'enseignants qualifiés. La Côte d'Ivoire va lancer son programme d'enseignement télévisuel en 1971 qui a permis en cinq ans aux taux de scolarisation de ce pays de grever de 20 à 60 %. Le recours massif des technologies audiovisuelles depuis quelques années, comme support à l'amélioration de la qualité des enseignants n'est donc pas un phénomène nouveau. Il

4. Bagayoko *et al.*, les innovations pédagogiques au Mali, ISFRA, 2007.

témoigne, sans doute, de l'efficacité des médias et surtout de leur accessibilité dans un contexte de pénurie des ressources face à l'urgence de la question.

2.2. La radio une technologie plus accessible

Dans la société du savoir promise par la révolution numérique à travers le progrès fulgurant d'Internet et du WWW, l'Afrique apparaît le plus souvent comme le parent pauvre. Les moyens de télécommunication, s'ils existent, sont vétustes. On parle alors de fracture numérique, pour caractériser l'écart qui existe et qui ne cesse de se creuser entre l'Afrique et le reste du monde. C'est un cliché. Certes, la fracture numérique existe, mais, elle est intra-africaine ; elle est à l'intérieur des pays.

En Afrique, les technologies demeurent un enjeu sérieux de développement et notamment des systèmes d'éducation et de formation. Comme l'a si bien fait remarquer Wallet (2003), « l'usage des réseaux se densifie » et beaucoup y voient la solution de sortie de crise des systèmes éducatifs par l'accès aux ressources des formateurs et des universitaires (Wallet, *op. cit.*). Ainsi, s'explique la multiplication des centres de ressources et des campus numériques pour l'auto formation et le travail collaboration et même de politique de formation à distance.

Beaucoup de pays voient dans l'enseignement à distance une voie de sortie de crise, somme toute, un moyen pour la plupart des pays de développer et d'améliorer l'offre d'éducation. Le continent africain n'est pas resté en marge de cette tendance, d'autant plus que les défis ici sont à la fois quantitatif et qualitatif (UNESCO/BREDA, ADEA, 2007). L'enseignement traditionnel ayant montré ses limites, on compte sur l'enseignement à distance pour être au rendez vous de l'EPT et du Millénium.

Pour l'instant, la radio reste la technologie la plus utilisée, parce que de loin la plus accessible, notamment dans la formation des enseignants du primaire, en terme de formation de masse. L'Afrique du sud, le Cap vert, la Guinée et le Lesotho, entre autres utilisent dans la formation des enseignants des programmes d'enseignement interactif *via* la radio.

A l'instar du Mali, le programme guinéen d'Enseignement interactif par la radio (EIR), lancé en 2000 dans le cadre du projet « Niveaux Fondamentaux de Qualité et d'Équité » (NFQE) a bénéficié d'un financement USAID. A la différence du programme malien, le programme guinéen était structuré autour d'une seule émission : « Sous le fromager » et visait à améliorer les compétences pédagogiques des enseignants et de développer les activités ludiques et les capacités langagières des apprenants. Ainsi, mettait-elle l'accent sur un enseignement de type actif basé sur l'interaction maître-élèves. Elle a permis de former tous les enseignants et élèves du pays en même temps. Quelle a été la valeur ajoutée de ce type de formation au plan financier, sur l'amélioration des compétences des apprenants, compétences mesurées en termes de réussite scolaire ? On ignore. Cependant, on peut faire l'hypothèse suivant laquelle son succès a conduit l'US AID à importer ce type de formation au Mali.

3. Le programme FIER : mode de fonctionnement

3.1. *Contenus et approches de formation*

Le programme FIER a été conçu en fonction de trois cibles : les encadreurs (formateurs de formateurs : conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles), l'ensemble des enseignants des zones couvertes et les enseignants titulaires des classes de 3^e année. Une série d'émissions spécifique est dédiée à chacun de ces cibles. « Tam-tam pour les encadreurs » et « Miroir de l'éducateur » sont destinés aux encadreurs. Tandis que la série « Tam-tam » concerne l'ensemble des encadreurs, la série « Miroir » s'adresse seulement aux directeurs d'écoles des régions de Ségou et de Sikasso. La série « Enseignants à l'écoute » s'adresse aux enseignants des régions du nord (Tombouctou, Gao et Kidal). Ces émissions régionales sont diffusées sur les ondes des radios de proximité sur la base d'un contrat entre le programme et ces stations de radios. La série « Sur la route de l'école » qui se fait aussi appeler « Exemples de leçons » est dédiée aux maîtres de 3^e année. « Tam-tam pour les encadreurs » et « Sur la route de l'école » qui sont des émissions à visée nationale sont diffusées sur les ondes de l'Office des radios télévision du Mali (ORTM).

Le programme, depuis sa mise en œuvre, a produit et diffusé 30 émissions à l'attention des encadreurs ; 100 pour les enseignants en situation de classe ; 50 pour les enseignants du nord et 20 pour les enseignants du centre.

Le programme a produit et diffusé respectivement 20 et 50 émissions pour les séries « Miroir de l'éducateur » et « Enseignants à l'écoute » qui sont des séries régionales. En plus des thèmes liés aux spécificités régionales, ces deux séries traitent du « curriculum⁵, la didactique du français, la didactique des mathématiques, les méthodes actives, la morale professionnelle et la législation scolaire ». La série « Tam-tam pour les encadreurs » est une série de 30 émissions qui traite des notions liées à la supervision pédagogique, à l'animation pédagogique ou encore à la gestion administrative. La série destinée aux enseignants de 3^e année en situation de classe, « Sur la route de l'école » est composée d'une centaine d'émissions. Elle traite essentiellement des techniques de pédagogie active notamment, les techniques liées au « travail de groupe, la leçon débat, la recherche collective des idées, le langage gestuel, les intergroupes ». Son objectif est semble-t-il d'amener les enseignants et les élèves à un enseignement et à un apprentissage de type interactif. Les émissions sont écoutées et exploitées en temps réel par l'ensemble du groupe classe sous la conduite du maître. Quant aux autres séries d'émissions, elles sont écoutées et exploitées par les bénéficiaires organisés au sein de l'école ou du CAP sous forme de groupe d'écoute. Les groupes d'écoute relèvent de la responsabilité du Directeur de CAP (DCAP) au sein d'un CAP et de la responsabilité du Directeur d'école (DE)

5. Depuis le lancement du Prodec, le Mali s'est lancé dans une réforme du curriculum sur fond d'introduction des langues nationales et de la pédagogie de l'approche par les compétences.

au niveau des écoles. En principe chaque émission donne lieu à un débat entre les enseignants présents qui est consigné dans un cahier d'écoute.

Tandis que les autres séries sont diffusées une fois par semaine, la série « Sur la route de l'école » est diffusée trois fois, deux fois les mardis et une fois les jeudis. Ainsi, faut-il s'interroger sur la cohérence des thèmes abordés avec l'évolution des programmes, dans la mesure où les enseignants évoluent différemment et que plusieurs facteurs expliquent cette évolution. Il est légitime dans ces conditions également de s'interroger sur l'impact de ces 1h30 d'émission sur l'évolution normale des programmes et ainsi quel que soit cet impact si cela se traduit par une meilleure réussite scolaire. Des interrogations sont également permises quant aux choix des plages horaires des autres séries, notamment les séries « Enseignants à l'écoute » et « Miroir de l'éducateur ». Le premier passe les vendredis après midi de 16h à 16h30 en heure de cours, susceptible donc d'induire une perturbation des cours. Les élèves sont abandonnés à eux-mêmes pendant une demi-heure pour l'émission et puisque l'écoute doit être suivie de réflexion entre les enseignants, on peut donc supposer que les cours du vendredi finissent à partir de 16h, ce qui correspond à une perte d'une heure par semaine, dans l'année cela fait beaucoup. Comment les rattraper ?

Quant à la série « Miroir », elle est diffusée de 15h à 15h30 les mercredis après-midi, quelques fois les jeudis, c'est-à-dire des après-midis chômés. Autrement dit, les enseignants se déplacent uniquement à l'école pour l'émission. Il est permis d'en douter, surtout en mars-avril où il fait 45° ou plus à l'ombre. Par ailleurs, ceux-ci sont plutôt préoccupés par leurs cours de rattrapage entre les familles pour arrondir leur fin de mois.

3.2. L'architecture des émissions

Toutes les émissions durent 30 minutes. Mais, selon les séries, elles sont différemment structurées, à l'intérieur d'une ouverture et d'une fermeture standard.

3.2.1. « Miroir de l'éducateur » et « Enseignants à l'écoute »

Ces deux séries sont structurées suivant 8 rubriques appelées segments : une ouverture standard, une tribune pédagogique, une chanson, échos des écoles, parlons mieux, messagerie, j'ai bien écouté et la fermeture standard.

– **Ouverture standard** : elle dure environ 2 minutes. Elle précise le thème, les objectifs du jour et le contexte de déroulement. Elle attire souvent l'attention des auditeurs sur les questions qui seront posées à la fin de l'émission.

– **Tribune Pédagogique** : elle dure en moyenne 7 minutes. Elle porte sur des scènes de vie quotidienne qui présentent des formes variées du discours allant du dialogue au débat ou l'exposé. Elle permet de poser une problématique et de développer ses contenus. La Tribune Pédagogique se déroule généralement dans une

école ou au Centre d'Animation Pédagogique. Le contexte rural ou urbain de l'école permet de prendre en compte les réalités de l'école malienne.

- **Chanson** : elle dure 2 minutes en moyenne et est relative au thème du jour. Bien que ludique elle se veut instructive.

- **Echos Ecoles** : elle dure environ 5 minutes et traite des problèmes réels rencontrés par les enseignants, les parents d'élèves et tous les acteurs de l'école dans les écoles aussi bien sur le plan pédagogique, social et culturel.

- **Parlons Mieux** : elle dure 2 minutes et se veut une contribution pour améliorer l'expression orale et écrite des enseignants surtout les débutants. Elle porte généralement sur les incorrections, le mauvais emploi des mots et expressions dans la vie courante.

- **Messagerie** : elle dure 4 minutes et porte sur les courriers et messages SMS en des auditeurs pour faire part de leurs préoccupations ou difficultés pédagogiques.

- **J'ai Bien Écoute** : c'est une séquence d'évaluation au cours de laquelle des questions portant sur le contenu de l'émission du jour ou des émissions passées sont posées aux auditeurs. Les réponses doivent être données après une pause de 20 secondes. Ces questions permettent non seulement aux auditeurs de faire leur auto évaluation, mais aussi de consolider leurs acquis. La rubrique dure en moyenne 5 minutes.

- **Fermeture standard** : elle dure en moyenne 2 minutes et permet de résumer le contenu de l'émission, annoncer le sujet de la prochaine émission et rappeler l'adresse à laquelle peuvent écrire les auditeurs.

3.2.2. « Sur la route de l'école »

Elle comprend 7 rubriques : l'ouverture standard, l'activité physique, la mise en situation en français, la chanson, la mise en situation en mathématiques, le jeu et la fermeture standard.

- **L'ouverture standard** : elle dure environ de 2 minutes annoncée par le générique de l'émission. Elle précise le thème et les objectifs du jour. À chaque ouverture standard une devinette prépare au thème du jour.

- **L'activité physique** : elle permet surtout de détendre les élèves et de les préparer aux apprentissages.

- **La mise en situation en français** : elle dure environ 10 minutes et est conçue sous forme de scènes de la vie quotidienne dans une école avec comme principaux personnages élèves et enseignant(e)s. A partir d'exemples donnés par les acteurs sur des contenus en français, l'enseignant est invité à appliquer des consignes qui lui sont données. Elles sont relatives aux techniques actives.

- **La chanson** : elle dure 2 minutes et porte sur les techniques d'animation retenues dans la série. Bien que récréative elle contribue à travers un vocabulaire

spécifique à informer davantage l'enseignante et l'enseignant sur les avantages de ces techniques. Elle peut passer une ou deux fois, après la mise en situation en français aussi bien qu'après la mise en situation en mathématiques souvent.

– **La mise en situation en mathématiques** : elle dure environ 9 minutes et est conçue sous forme de scènes de la vie quotidienne avec comme principaux personnages élèves et autres personnages secondaires. Suite à quelques exemples donnés par les acteurs sur des contenus en mathématiques, l'enseignant est invité à appliquer des consignes qui lui sont données. Elles sont relatives aux techniques actives.

– **Le jeu** : il dure 2 minutes et a un caractère ludique. Il permet à l'enseignant de faire un exercice d'évaluation pour vérifier les acquis des élèves.

– **La fermeture standard** : elle dure en moyenne 2 minutes et permet de résumer le contenu de l'émission, d'annoncer le sujet de la prochaine émission et surtout d'insister sur l'importance de poursuivre l'utilisation des techniques dans toutes les autres matières en utilisant le temps nécessaire que l'émission ne permet pas.

3.2.3. *Tam-tam*

Elle comprend 8 rubriques : l'ouverture standard, la mise en situation, l'entretien, le panier aux lettres, la chanson, les infos, les questions de réflexion et la fermeture standard.

– **L'ouverture standard** : elle dure environ 2 minutes 30 annoncé par le générique de l'émission. Elle précise le thème, les objectifs du jour et le contexte de la mise en situation. En plus, elle attire l'attention des auditeurs sur les questions qui seront posées dans le segment questions de réflexion.

– **La mise en situation** : elle dure en moyenne 7 minutes et porte sur des scènes de vie courante présentés sous des formes variées allant du dialogue, au débat, ou à l'exposé. Elle permet de poser la problématique de l'émission et de développer les contenus.

– **L'entretien** : elle dure en moyenne 4 minutes et donne l'occasion à des invités de répondre aux questions posées par un rédacteur faisant office de journaliste. Les questions soulevées pendant l'entretien sont relatives aux contenus des thèmes abordés.

– **Le panier aux lettres** : il dure 4 minutes et constitue une tribune pour les auditeurs et leur donne l'opportunité d'adresser leurs préoccupations et difficultés d'ordre pédagogique aux animateurs de l'émission.

– **La chanson** : elle passe pendant 2 minutes environ. Elle permet de véhiculer les messages relatifs au thème du jour. Bien que ludique, elle se veut instructive.

– **Les infos** : d'une durée de 2 minutes 30 et sous forme de flash, elles permettent aux auditeurs d'obtenir des informations d'actualité utiles sur le système éducatif.

– **Les questions de réflexion** : la rubrique dure environ 6 minutes. Ce sont des questions posées aux auditeurs et auxquelles ils peuvent répondre après une pause de 20 secondes environ. Elles sont relatives au thème du jour et visent leur auto-évaluation en vue de leur permettre de consolider leurs acquis.

– **La fermeture standard** : elle dure environ 2 minutes et permet de résumer le contenu de l'émission, annoncer le sujet de la prochaine émission et rappeler l'adresse à laquelle peuvent écrire les auditeurs.

4. L'impact des émissions sur les pratiques pédagogiques et professionnelles des bénéficiaires

4.1. Les aspects méthodologiques

Notre recherche vise à répondre à la question suivante : le programme FIER a-t-il induit un changement dans les pratiques pédagogiques et professionnelles de ses bénéficiaires ? Quelle est la nature de ce changement ? A travers ces questions, nous cherchons à déterminer si les formations dont ils ont bénéficié ont contribué à améliorer leurs pratiques pédagogiques quotidiennes.

D'un point de vue empirique, l'évaluation de l'impact d'un programme de formation et notamment des enseignants, s'inscrit dans un dispositif « processus-produit ». Les pratiques pédagogiques des enseignants étant le processus ou plus exactement un élément du processus d'apprentissage et les acquisitions des élèves le produit, leur mise en relation permet d'identifier l'effet du programme, par l'observation de la variabilité des acquisitions des élèves.

L'analyse de la variabilité des acquis scolaires des élèves peut être menée suivant deux à trois approches. La première est celle qui suppose que les différences de performance sont liées à de facteurs individuels, indépendamment de l'institution scolaire. La seconde fait l'hypothèse suivant laquelle les élèves ont des caractéristiques semblables du point de vue de leurs capacités et conditions d'apprentissage et que c'est l'école qui créerait des différences par son organisation et son fonctionnement. La troisième approche intègre de façon complémentaire ces deux approches. Elle tente de cerner la variabilité des acquisitions scolaires des élèves à l'aune de variables individuelles et scolaires.

En ce qui nous concerne, nous avons opté pour une démarche méthodologique différente qui a été celle adoptée par le programme lors son étude de base (2005) et de l'évaluation à mi-parcours qu'il a conduite (2006). Nous restons conscients des limites de cette démarche méthodologique dans sa capacité à isoler l'effet du programme sur la variabilité des acquisitions des élèves qui représentent la finalité. Elle présente tout au plus l'avantage de rendre compte du niveau de maîtrise des thèmes issus des émissions et de leur intégration dans les pratiques quotidiennes de classe.

Après ces clarifications, nous allons présenter notre démarche méthodologique à travers la description du dispositif de recherche, le matériel utilisé et la méthode d'analyse des données.

4.1.1. *L'échantillon*

L'échantillon couvre la moitié de l'ensemble de la zone d'intervention du programme : choix aléatoire de six Académies d'Enseignement (AE). Il avait été prévu de retenir au hasard deux CAP par AE et quatre écoles par CAP. Certaines difficultés liées au terrain ont fait que ce dispositif n'a pas pu être totalement respecté. Le tableau suivant présente le nombre de CAP et d'écoles effectivement visités selon les AE.

AE	CAP	Ecoles
Bamako RG	2	7
Kati	2	7
Gao	1	3
Ségou	2	4
Sikasso	2	4
Tombouctou	2	7
Total	11	32

Tableau 1. *Echantillon de groupes d'écoute par CAP et par d'écoles*

L'enquête a concerné les groupes d'écoute au niveau des CAP et des écoles et les enseignants titulaires de classes de 3^e année. Ainsi, au total, 11 groupes d'écoute encadreurs (niveau CAP), 32 groupes d'écoute écoles (niveau école). Les groupes d'écoute écoles incluent les directeurs d'écoles.

4.1.2. *Matériels*

Deux types d'instruments ont servi à la collecte des données : une grille d'observation de classe à l'attention des maîtres de 3^e année suivie d'une grille d'entretien post-observation et deux guides d'entretiens pour chacun des groupes d'écoute encadreurs et écoles.

La grille d'observation de classe a servi à observer les pratiques de classes des maîtres de 3^e année. Sur les 32 écoles visitées, 28 enseignants de 3^e année ont été observés. Cette observation d'une heure s'est soldée par un entretien avec l'enseignant auquel a servi la grille post-observation.

Quant aux guides d'entretien, ils ont été utilisés pour recueillir l'opinion des différents groupes d'écoute sur la fonctionnalité du programme. Les entretiens ont

lieu sous forme de focus groupe. Au total 141 enseignants inégalement répartis entre les 32 écoles selon leur taille. En ce qui concerne le niveau CAP, ils étaient 19 dont 5 directeurs de CAP (DCAP)⁶.

4.1.3. *Le plan d'analyse des données*

Les données quantitatives ont été soumises à un traitement statistique (analyse de fréquences, de pourcentages, etc.). Quant aux données qualitatives issues des guides d'entretien, en général, des techniques d'analyse qualitative telles que l'analyse de contenus et la triangulation ont été privilégiées. Des variables ont été également reconstruites.

4.2. *Les effets induits des formations*

4.2.1. *L'effet sur les pratiques de classe de maîtres de 3^e année*

Certes le programme s'intéresse à tous les enseignants des zones couvertes, comme nous l'avons vu par différents type d'émissions, mais nous nous sommes intéressés aux pratiques pédagogiques des maîtres titulaires des classes de 3^e année, c'est-à-dire ceux qui suivent la série « *Sur la route de l'école* ». Faut-il le rappeler, la série traite de l'utilisation des méthodes actives dans la démarche pédagogique des enseignants. Les émissions⁷ sont réparties en 6 unités d'apprentissage, chaque unité comprend 5 émissions. Les techniques des méthodes actives proposées dans ces unités d'apprentissage sont : *le travail de groupe, le langage gestuel, la leçon débat, la recherche collective des idées, l'élaboration progressive et l'intergroupe*.

Suivant l'hypothèse qu'une tendance à l'application des dites techniques en dehors de l'émission peut être assimilée comme une ou moins appropriation, notre évaluation a concerné leur utilisation par l'enseignant par l'observation de certains indicateurs favorables à leur adoption. Sur les 32 écoles visitées, 28 ont été soumis à cet exercice, essentiellement les enseignants titulaires des classes de 3^e année. La configuration générale de cet échantillon, du point de vue de leurs caractéristiques personnelles, ne diffère pas fondamentalement de celle observée à l'échelle du système éducatif dans sa globalité, à savoir une prédominance des hommes sur les femmes, des contractuels sur les fonctionnaires. L'échantillon représente en effet les caractéristiques suivantes : 92,6 % de contractuels, contre 7,1 % de fonctionnaires; 57,1 % d'enseignants de sexe masculin, contre 49,9 % de sexe féminin. La moyenne d'âge est de 36 ans avec un minimum de 24 ans et un maximum de 56 ans.

6. La période de collecte (mai-juin) a certainement influé négativement sur la taille de l'échantillon, la population cible étant occupé à l'organisation des examens de fin d'année.

7. A l'instar d'une leçon à ce niveau d'enseignement, une émission dure 30 minutes et comprend 7 rubriques : l'ouverture standard, l'activité physique, la mise en situation en français, la chanson, la mise en situation en mathématiques, le jeu et la fermeture standard.

Pratiques pédagogiques	Proportion d'enseignants utilisant la pratique					
	Oui	Non	Jamais	Un peu	Souvent	Toujours
L'organisation spatiale de la classe se prête-t-elle aux travaux de groupe	28 100 %					
L'enseignant pose-t-il des questions d'évaluation aux élèves sur la leçon précédente ?	23 82,1 %	5 17,9 %				
L'enseignant pose-t-il des questions d'évaluation aux élèves au début de la leçon ?	27 96,4 %	1 3,6 %				
L'enseignant utilise-t-il le travail de groupe ?	27 96,4 %	1 3,6 %				
L'enseignant utilise-t-il le langage gestuel ?	25 89,3 %	3 10,7 %				
L'enseignant utilise-t-il la leçon débat ?	12 42,9 %	16 57,1 %				
L'enseignant utilise-t-il la recherche collective des idées ?	22 78,6 %	6 21,4 %				
L'enseignant utilise-t-il l'élaboration progressive ?	20 71,4 %	8 28,6 %				
L'enseignant utilise-t-il l'intergroupe ?	23 82,1 %	5 17,9 %				
Ces techniques ont-elles été judicieusement utilisées				8 28,6 %	9 32,1 %	11 39,3 %
L'enseignant pose-t-il des questions d'évaluation aux élèves au cours de la leçon et à la fin ?	23 82,1 %	5 17,9 %				
L'enseignant valorise-t-il les réponses des garçons ?				6 21,4 %	11 39,3 %	11 39,3 %
L'enseignant valorise-t-il les réponses des filles ?				4 14,3 %	12 42,9 %	12 42,9 %

Pratiques pédagogiques	Proportion d'enseignants utilisant la pratique					
	Oui	Non	Jamais	Un peu	Souvent	Toujours
Les élèves posent-ils des questions à l'enseignant ?			18 64,3 %	3 10,7 %	7 25,0 %	
Les élèves se posent-ils des questions ?				11 39,3 %	17 60,7 %	
L'enseignant favorise-t-il la coopération entre les garçons et les filles ?				7 25,0 %	9 32,1 %	12 42,9 %

Tableau 2. *Fréquence des pratiques pédagogiques*

L'observation de cet échantillon d'enseignants quant à l'utilisation des techniques actives retenues est consignée dans le tableau 2.

Le tableau ci-dessus présente la répartition des pratiques pédagogiques dans l'exécution des leçons observées. Au-delà des techniques actives qui ont fait l'objet d'émission, un certain nombre d'indicateurs favorables à leur utilisation ont été observés, notamment la disposition des élèves dans la classe et le climat de la classe à travers les interactions maître-élèves et élèves-élèves. L'interaction maître- élève ou élève- maître est observée à travers la réaction de ce dernier aux réponses fournies par les élèves à ces questions (valorisation des réponses, possibilités des élèves à poser des questions à l'enseignant). L'interaction élèves- élèves quant à elle est observée suivant le niveau d'échange et de coopération entre les élèves eux-mêmes autorisée par l'enseignant. Pour les pratiques mentionnées, les chiffres indiquent la fréquence et la proportion de leur utilisation par les enseignants.

Suivant le tableau 2, on observe globalement une tendance à un système d'organisation, de regroupement des tables-bancs qui favorise le travail de groupe, donc les échanges et la coopération entre les élèves. Même si on ignore les critères à la base de ces regroupements, il a été constaté que dans toutes les classes visitées (100 %) les élèves sont disposés en groupes de travail. Ce qui peut être un indicateur du type de pédagogie pratiqué. En effet, ce type de disposition laisse présager d'un processus d'enseignement/apprentissage sous forme de travaux de groupes sous la direction de l'enseignant qui joue alors un rôle de facilitateur. La disposition des élèves en groupes est une pratique conseillée pour la pratique des méthodes actives.

Ces méthodes, essentiellement orientées vers l'autonomie de l'apprenant, semble-t-il, favorisent la coopération entre les élèves, donc leur intégration dans le groupe classe pour une meilleure participation au cours. L'avantage est qu'ils acquièrent l'estime de soi, facteur susceptible d'améliorer leurs résultats scolaires.

C'est, certainement pourquoi, nous remarquons un effort d'ensemble tendant à privilégier un climat de classe propice à la coopération. Au-delà de la répartition des élèves en groupes de travail, il a été observé que 42,9 % des enseignants font « toujours » coopérer leurs élèves et 32,1 % « souvent ». Cette tendance à faire de l'espace classe un cadre d'échange entre les élèves se confirme, d'une certaine façon, à travers le niveau d'interactivité élèves-élèves. « Souvent », ces derniers se posent des questions (60,7 %).

Si les enseignants pratiquent dans leur quasi-majorité l'évaluation : l'évaluation de la leçon précédente (82,1 %) ; l'évaluation au début de leçon (96,4 %) ; l'évaluation au cours et à la fin de la leçon (82,1 %) qui suppose des réactions de la part des élèves qui sont « souvent » et même « très souvent » valorisées, il convient de noter que l'interaction élèves-maître, mesurée en termes de questions posées à l'enseignant n'est pas au rendez-vous. Seulement 25,0 % des élèves posent des questions « souvent » à l'enseignant et 10,7 % « un peu ». Faut-il supposer que cela vient-il du fait qu'ils ont compris la leçon ou parce qu'ils n'osent pas ?

Une étude sur l'impact de la formation des contractuels s'est intéressé à la question et a révélé qu'une certaine léthargie s'observe chez la plupart des élèves dans l'interactivité maître-élèves quel que soit le statut de l'enseignant. « Dans seulement 4 % des cas observés, les élèves ont posé des questions à leur maître ou exprimé librement leurs opinions en classe. Ce pourcentage concerne les élèves des écoles à pédagogie convergente qui ont une tendance à être actifs »⁸.

De ce constat, on en déduit que les élèves ici (de nos classes) ont tendance à être plus éveillés et que le processus d'enseignement/apprentissage n'est pas à sens unique, même s'il faut reconnaître que cette dimension a, plus que les autres aspects observés, besoin d'approfondissement. On reste perplexe, sans arguments pour expliquer le penchant de ces enseignants à l'adoption d'une démarche pédagogique active : le travail de groupe (96,4 %) ; le langage gestuel (89,3) ; la leçon débat (42,9) ; la recherche collective des idées (78,6 %) ; l'élaboration progressive (71,4 %) et l'intergroupe (82,1 %) face à la relative gêne des élèves à les interroger également. D'autant plus qu'on sait que ces techniques, certes à des proportions diverses, ont été « judicieusement utilisées ». En dehors de la leçon débat, on peut estimer en effet qu'ils les réussissent. Pour 32,1 % les techniques ont été « souvent » judicieusement utilisées. Cette proportion monte à 39,3 % pour ceux qui les ont « toujours » judicieusement utilisées.

Le contenu qu'il faut donner ici aux expressions « souvent » et « toujours » peut, d'un certain point de vue, paraître aléatoire, et donc amener, pour ainsi dire, à prendre ces données avec beaucoup de circonspection. Par ailleurs, nous observons que la proportion des enseignants qui ont « souvent » ou « toujours » utilisé lesdites techniques n'atteint en aucun cas les 50 %. C'est que le niveau de qualification académique et pédagogique assez hétérogène des enseignants peut certainement expliquer qu'ils mettent plus ou moins de temps à assimiler et à intégrer. Ces derniers,

8. Cheick Oumar FOMBA et Moussa Fama DIARRA, 2003, Evaluation de l'impact de la formation des contractuels de l'éducation sur leurs pratiques de classes, Rapport d'étude UNICEF, p. 20.

cependant, expliquent la situation dans leur grande majorité (78,6 %) par la taille des classes : effectifs souvent en deçà de 150 élèves. Certains, (57,1 %) ont fait référence à la multitude des techniques, surtout lorsqu'il s'agit de passer d'une technique à une autre au cours d'une même séquence ou le temps alloué à une leçon (30 minutes).

Cet argument nous a amené à agréger les techniques observées pour déterminer le nombre d'enseignants en rapport avec le nombre de techniques développées. Le tableau 3 présente les résultats de cette analyse.

Pratiques pédagogiques	Enseignants	
	Fréquences	%
2	1	3,6
3	3	10,7
4	7	25,0
5	12	42,9
6	5	17,9
Total	28	100,0

Tableau 3. *Nombre de pratiques par enseignant*

D'après ce tableau, on remarque que la grande majorité des enseignants sont à l'aise pour passer d'une technique à l'autre. De bas en haut, on remarque que cinq des vingt huit enseignants ont expérimenté les six techniques et douze, cinq techniques. Ce qui représente plus de la moitié de l'échantillon. Ainsi, 85,8 % ont mis en œuvre plus de la moitié des techniques auxquelles ils ont été formés. La question se pose à présent de savoir s'ils réussissent relativement bien les démarches qu'ils adoptent. Pour y répondre, nous avons croisé la variable sur l'utilisation des techniques actives, créée en agrégeant l'observation des différentes techniques retenues, avec l'utilisation judicieuse des techniques. Les résultats sont consignés dans le tableau 4.

Pédagogie active	Ces techniques ont-elles été judicieusement utilisées			Total
	Un peu	Souvent	Toujours	
2	0	0	1	1
3	1	1	1	3
4	3	2	2	7
5	4	5	3	12
6	0	1	4	5
Total	8	9	11	28

Tableau 4. *Utilisation judicieuse des techniques selon le nombre de techniques*

Ce tableau trahit nos présupposés. On aurait tendance à penser que plus l'enseignant change de techniques moins il les réussit. Ce qui ne semble pas être le cas. Certes, celui qui n'a pratiqué que deux techniques les a « toujours » judicieusement utilisées. De même quatre des cinq qui ont développé les six techniques au cours de leur leçon les ont également « toujours » judicieusement utilisées. Un seul les a « souvent » utilisées judicieusement.

Ce constat amène à conclure qu'il n'y a pas de relation linéaire entre l'attitude à varier la démarche pédagogique et la réussite de ces démarches. Ainsi, malgré quelques ricochets, le constat est que les indicateurs qui ont fait l'objet de notre observation permettent pour le moins de constater une maîtrise des pratiques pédagogiques, notamment, celles préconisées dans le cadre des formations du programme FIER sur l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants. En quoi cette maîtrise peut-elle être attribuée au programme FIER ? Le chapitre suivant se propose de répondre à cette question.

4.2.2. *L'effet sur les autres groupes cibles*

4.2.2.1. Les groupes d'écoute enseignants

Nous avons remarqué que les enseignants observés ont relativement une tendance à l'utilisation des techniques actives d'animation. Une des difficultés méthodologiques de notre étude est d'arriver à la part due au programme FIER dans leur tendance à l'utilisation de ces techniques, la plus value pédagogique à l'actif du programme. Car, s'agit-il de maintenir constant toutes les autres variables susceptibles influencer sur leurs pratiques pédagogiques, d'autant plus que les données dont nous disposons ne sont pas de nature à aborder la question sous cet angle. Les contraintes liées à la configuration du terrain ne nous ont permis de comparer les élèves confiés à ces enseignants à ceux de leurs homologues qui ne seraient pas soumis à l'expérimentation par des tests standardisés. Aussi, nous nous sommes résout à l'analyse de la structure conceptuelle du programme. Il convient de se rappeler que le programme FIER est une réponse à une situation de crise. Le programme s'est alors positionné de manière novatrice dans sa forme et dans son contenu en faisant appel à la radio et aux nouvelles technologies et en privilégiant d'autres techniques d'animation, à son sens, plus adaptées au contexte. C'est ainsi que le programme s'est fait l'apôtre des méthodes actives.

L'expérimentation d'une méthode d'enseignement/apprentissage active est donc antérieure au programme FIER. Ainsi, pour déterminer l'impact du programme, à partir de l'opinion des acteurs, il s'agissait de contrôler l'influence des formations antérieures et analyser la fonctionnalité globale du programme.

Il convient de rappeler que l'échantillon d'enseignants observé au cours de cette étude comprenait deux (7,1 %) fonctionnaires, contre vingt six (92,8 %) contractuels. Si chacun de ces deux fonctionnaires sont titulaires d'un diplôme de l'Institut Pédagogique d'Enseignement Général (IPEG), en revanche sept (25,0 %) seulement des contractuels rencontrés possèdent ce diplôme. Sur les dix neuf autres,

quinze (78,9 %) possèdent au moins le Diplôme d'Etudes Fondamentales. Tous avouent n'avoir jamais suivi de stage de formation ni en formation initiale, ni en cours d'emploi portant sur les techniques actives. D'après ces informations, on peut être rassuré d'une influence probable des expériences antérieures d'introduction de la pédagogie active dans les pratiques de classe des enseignants observés.

Par ailleurs, bien que la moyenne de leur expérience professionnelle soit de 7 ans avec un minimum de 2 et un maximum de 28 ans, ces enseignants ont suivi en moyenne 2 sessions de formation continue. Certains ont bénéficié jusqu'à 7 sessions de formation, lesquelles ont porté sur la didactique des disciplines, la pédagogie des grands groupes, la psycho-pédagogie, l'évaluation des apprentissages, les objectifs pédagogiques opérationnels et l'élaboration de fiche de préparation avec des contenus théoriques et pratiques. Une faible proportion (7,1 %), a parlé des unités pédagogiques de la pédagogie convergente dans l'énumération des thèmes auxquels ils ont été formés. L'élaboration de séquences et de tâches intégratives dans le cadre de la formation à l'approche par compétences a été également évoquée (17,8 %). Par expérience, nous savons que les formations dans le cadre de la pédagogie des grands groupes introduite vers les années 1992 pour mieux gérer les effectifs pléthoriques privilégie la mise en sous groupe des élèves dans l'espace classe, de même que la pédagogie convergente. Même si c'est une faible proportion qui ont avoué avoir été formée en pédagogie des grands groupes (3,6 %) et en pédagogie convergente (7,1 %), on ne peut s'empêcher de tenir compte d'une influence probable de ces formations et certainement aussi de leur formation initiale, d'autant plus qu'il s'agit des maîtres les plus expérimentés de l'échantillon.

Cependant, d'une façon générale, les enseignants estiment à 75,0 % que ces formations reçues dans le cadre du programme les ont aidés dans la préparation des leçons. S'agissant de l'exécution des leçons, cette proportion tombe à seulement 10,7 %. Ce constat amène à conclure à une plus grande efficacité du programme FIER par rapport à l'amélioration des préparations. Pour autant, les enseignants eux-mêmes n'ont pas le sentiment d'avoir amélioré leurs pratiques de classe. Ce qui trahit les résultats issus de nos observations de classes. On peut supposer qu'en général les gens ont une piètre opinion d'eux-mêmes. C'est un sentiment plus ou moins positif, dans la mesure où il amène certaines personnes à se surpasser. Tout cela nous met dans une certaine confusion. Ainsi, qui pour dissiper ces malentendus, nous avons dû recourir à l'opinion des autres groupes d'écoute.

Pour répondre à cette question nous nous avons conçu deux guides d'entretien: le premier à l'attention des groupes d'écoute encadreur et le second à l'attention des groupes d'écoute écoles. L'objectif était de tester la fonctionnalité globale du programme sur le terrain.

4.2.2.2. Les groupes d'écoute encadreur

La mesure de la fonctionnalité du programme FIER a consisté à recueillir l'opinion des encadreurs et des enseignants sur l'accessibilité du Les entretiens avec

les groupes d'écoute (écoles, encadreurs) ont lieu sous forme de focus- groupe. Y ont pris part 141 enseignants dont 32 directeurs d'écoles sur 11 CAP et 19 agents des CAP dont 5 directeurs de CAP et 14 conseillers pédagogiques. Ces entretiens ont porté sur l'opinion de ces encadreurs sur l'accessibilité, la pertinence et la fonctionnalité du programme FIER à travers le dispositif mis en place (technologie proposée : la radio ; condition d'écoute : réceptivité en terme de qualité de diffusion et niveau de langue), la pertinence des contenus par rapport à leurs besoins réels de formation et ceux des enseignants et le fonctionnement global du dispositif.

– *L'accessibilité*

Par accessibilité, nous entendons la capacité matérielle (technologique) et immatérielle (intelligibilité des contenus proposés) du programme à atteindre son objectif de renforcement des capacités des enseignants. Celle-ci a été mesurée à travers quatre variables : le canal de transmission des modules de formation ; la disponibilité d'une salle d'écoute, les horaires de diffusion et la clarté des contenus.

Les acteurs bénéficiaires des prestations du programme FIER très divergent quant à l'accessibilité du programme. Nous avons, en effet, noté que toutes les écoles disposent d'un poste radio mis à leur disposition par le programme. Dans la mesure où il s'agit d'un poste radio quelque peu particulier qui ne nécessite pas de batterie, mais qui marche au moyen d'une manivelle à actionner, lorsque l'énergie du capteur solaire venait à épuisement, ce dispositif semble être de nature à perturber les émissions, comme l'ont fait remarquer certains (25 %). Sinon, ce sont des interférences ou l'état même de la radio qui nuisent à la qualité des émissions (15,6 %), quand elles sont vraiment diffusées ; car il arrive que ce ne soit pas le cas.

Ce sentiment général des enseignants est partagé par les encadreurs qui trouvent également que le programme de diffusion des émissions est constamment perturbé ou reporté. Tout se passe comme si le programme n'avait pas la maîtrise technique de la production ou du moins de la diffusion des émissions, facteur susceptible d'entacher son efficacité. D'autant plus que les horaires de diffusion ne sont pas du goût de tous (18,7 %). A côté du fait que les émissions sont souvent perturbées, décalées ou reportées, comme l'a reconnu la totalité des groupes d'écoute (100 %), il y a là un réel motif de démotivation.

En ce qui concerne la clarté des contenus, notamment le niveau de langue utilisé dans les émissions, nous remarquons que bien qu'il s'agisse d'un langage standard, les avis sont partagés. La majorité des enseignants estime que le langage est clair et accessible (65,6 %). Cependant, il est utile de remarquer que certains ont eu le courage de s'insurger contre cette idée en admettant que le langage ne leur est pas totalement accessible (34,4 %). Le contexte de collecte de ces informations (entretien de groupe) renforce le fait que la problématique du niveau de langue soit prise au sérieux. Sinon, comment comprendre l'argument des enseignants se rapportant à la « rapidité du débit » (46,8 %) et soutenu par les encadreurs à ce sujet.

(36,3 %). Par rapport au niveau de langue utilisé dans les émissions, contrairement au mode de présentation fait l'unanimité, il y a un besoin de revoir le langage utilisé.

A la lumière de ces constats, il apparaît que le programme FIER est appelé à améliorer certains aspects de son dispositif, aspects à la fois technique (qualité des radios) et conceptuel (maîtrise des plages horaires et l'adaptation du niveau de langage).

– La pertinence

Pour évaluer la pertinence du programme, la stratégie utilisée était de construire un certain nombre d'items sur les besoins de formations des groupes cibles et les formations proposées dans le cadre du programme. L'objectif était d'établir un lien de corrélation entre ces différentes variables.

Il ressort de cette analyse une correspondance parfaite entre les besoins de formation et les formations proposées par le programme, du moins concernant les enseignants. Les encadreurs quant à eux sont unanimes à reconnaître que les formations proposées par le programme correspondent aux besoins des enseignants. Pour leur part, il relève une certaine routine avec du déjà connu.

Les modules proposés par le programme dans le cadre de formation des encadreurs concernent, d'après leur avis, la supervision pédagogique, le suivi de proximité. Ces pratiques sont le quotidien des encadreurs : « les conseillers sont déjà formés à la supervision pédagogique (...) ». Cependant, reconnaissent-ils, « FIER a contribué à l'harmonisation des pratiques ». Mais, il reste toujours que « l'application pratique pose encore des difficultés à cause du temps ».

S'agissant de la formation des enseignants, le programme propose des émissions en didactique des disciplines, la technique des méthodes actives, l'évaluation des apprentissages, l'organisation et la planification des matières à enseigner, entre autres qui correspondent à des besoins réels de formation des enseignants (100 %).

En ce qui concerne le curriculum, bien qu'ils soient des formateurs, les encadreurs reconnaissent la pertinence des émissions à ce sujet (63,6 %). En d'autres mots, ils ont autant de besoins de formation que n'importe quel autre enseignant en classe.

Tous les groupes d'écoute sont en effet unanimes quant à la pertinence des contenus qui leur sont proposés. En raison du fait que la majorité de ces enseignants sont des enseignants contractuels, n'ayant bénéficié que de 30 à 90 jours de formation initiale, il faut croire à la sincérité de ces déclarations.

La remarque générale qui se dégage des informations fournies par les encadreurs, les enseignants est que le programme FIER dans son ensemble a une approche pertinente de son objectif d'amélioration des prestations pédagogiques et professionnelles des enseignants et encadreurs. Le programme est également accessible, même si à ce niveau quelques ajustements sont nécessaires. La question se pose à présent de savoir si le programme marche bien sur le terrain.

– *La fonctionnalité des groupes d'écoute*

Au-delà de l'évaluation de l'accessibilité et de la pertinence du programme, le fonctionnement des groupes d'écoute sur le terrain a été analysé à travers les déclarations des acteurs concernés sur la régularité des écoutes, les modalités d'exploitation des émissions et le dispositif de suivi/évaluation.

L'impression d'ensemble qui se dégage de cette analyse est que le fonctionnement des groupes d'écoute n'est pas à la dimension de la pertinence des contenus des émissions. Le programme semble n'avoir pas la maîtrise technique de la diffusion des émissions. Nous avons pu constater de la bouche des enseignants et des encadreurs, à l'unanimité que les plages horaires des émissions sont souvent reportées ou perturbées, si ce n'est pour dysfonctionnement lié à la radio, aux interférences, à cause d'événements politiques ou coupures d'électricité. Il s'en suit une démotivation qui fait que l'écoute des émissions au niveau des écoles est irrégulière. Seulement pour 40,6 % des groupes d'écoute école, tous les enseignants sont présents à l'écoute.

En ce qui concerne les groupes d'écoute encadreurs, malgré que les CP soient un maillon important de la chaîne sur laquelle le programme fonde son espoir de réussite et de pérennisation, ils sont les moins enclins à suivre les émissions. Ce constat est quasi général. L'émission semble une affaire du seul conseiller FIER. Si, les enseignants expliquent l'irrégularité de l'écoute des émissions par de facteurs, en général, non dépendants pas d'eux, les encadreurs aussi ne manquent pas d'arguments. Ils se disent indisponibles (100 %), constamment sur le terrain (81,8 %) pour des activités liées à leur charge.

Dans la même logique, la suivi des activités du programme sur le terrain, notamment les groupes d'écoute écoles qui est principalement de leur ressort n'est que très peu assumé. Seulement 34,3 % des écoles déclarent recevoir une fois par trimestre la visite des CP au sujet du programme, contre 28,1 % en une année. Les autres ne les ont jamais reçus. Les CP expliquent cette situation par le manque de ressources pour superviser les groupes d'écoute écoles, telles le carburant et les perdiems. Parallèlement aux enseignants, ils ont également développé certains arguments concernant le dispositif lui-même : irrégularité des diffusions (100 %) ; incompatibilité des plages horaires avec les emplois du temps (45,4 %) ; panne radio (27,2 %) ; rapidité du débit (36,3 %) et panne d'électricité (27,2 %) qui peuvent être perçu comme des facteurs de découragement. Ce qui est moins plausible dans la mesure où ce sont eux les acteurs, du point de vue conceptuel, chargé de veiller à la bonne santé du programme. Tout porte à croire que la motivation financière n'est pas à mesure de satisfaction dans les CAP concernant ce programme que pourtant ils reconnaissent viable. Cette question et cette seule question semble être la réponse à toutes les autres. Le programme devrait s'y pencher.

Le dysfonctionnement du dispositif de suivi semble avoir un impact sur le dispositif d'exploitation des émissions mis en place (écoute, puis discussion) dans les écoles prioritairement. Celui-ci ne marche pas en effet à plein régime. Certaines

écoles ont avoué n'être pas au courant qu'il faille s'organiser en groupe d'écoute. De ce fait, elles n'écoutent les émissions que sporadiquement et ne les exploitent jamais, notamment sous forme de discussion sur la thématique du jour. On les rencontre dans les centres urbains comme certaines écoles de Bamako qui ont été visitées. Par contre, envers et contre tout, d'autres les écoutent, discutent des sujets proposés et en profitent pour organiser des leçons modèles sur ces sujets. En effet, 71,8 % (23 écoles) des écoles de l'échantillon déclarent exploiter les émissions en organisant un débat de compréhension et de mise à niveau. Parmi eux 28,1 (9 écoles) poussent ces discussions jusqu'à l'organisation de leçons modèles à tour de rôle. Il est à noter également que toutes établissent un rapport d'écoute faisant état de ces différentes phases à la disposition de tout le monde.

Nous concluons cette séquence avec cette phrase d'un enseignant. « Si FIER n'existait pas, il aurait fallu l'inventer ». Inviter à nous expliquer le contenu qu'il donne à cette phrase, l'enseignant en question nous a affirmé que le programme lui a permis d'avoir une meilleure approche de son rôle en tant que acteur pédagogique d'abord, ensuite en tant que acteur social et surtout de trouver en lui des ressources lui permettant d'aimer sa profession.

Certes, des problèmes existent, mais, ils ne sont pas insurmontables. A la lumière du développement qui précède, nous pouvons placer une certaine confiance au programme FIER dans sa capacité à apporter une aide à l'amélioration du service éducatif.

5. Conclusion

La contractualisation de l'enseignement a fait que le Mali a obtenu des résultats fort appréciables en quelques années en matière de scolarisation. Mais, au risque de scolariser pour scolariser, car des points d'ombre existent quant au choix de cette pratique. Les enseignants contractuels, du fait de leur manque de formation ou d'une formation qui n'est qu'ébauchée, n'ont pas toujours l'impact voulu sur la qualité des apprentissages. Par ailleurs, les réformes liées à la révision du curriculum sur fond d'introduction des langues nationales et de la pédagogie de l'approche par les compétences imposent des besoins énormes de formation pour l'ensemble du corps enseignants dans un délai relativement court et avec des moyens limités. Ainsi, la formation à distance s'imposa-t-elle de fait, au risque de persister dans le choix de la quantité au détriment de la qualité.

Cette présente étude du programme FIER à travers la formation par voie de radio n'est pas un bilan des effets induits sur ses usages et ses usagers, effets mesurés à travers son impact sur le processus enseignement/apprentissage, elle prouve cependant la nécessité et l'intérêt du Mali pour ce type de formation. Cependant des écueils existent ils concernent la qualité des équipements et les problèmes techniques et organisationnels, ceci nécessiterait une réflexion approfondie sur les rapports complexes entre motivation

individuelle et investissement et encadrement institutionnels d'une part, et mesure de l'efficacité et la pérennité du dispositif d'autre part.

Au demeurant, les enseignants impliqués dans le programme sont d'avis que ce type de dispositif est susceptible d'être une réponse adéquate à l'amélioration de leurs niveaux de compétences professionnelles. Il permet un travail coopératif et participe d'une harmonisation des pratiques de classe.

Au-delà de la formation par la radio, le programme FIER vise également l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement. A partir de Centres virtuels de formation (CVF) installés dans les IFM, les enseignants et les élèves maîtres sont formés à l'utilisation pédagogique des nouvelles technologies pour leur autoformation, notamment à travers le Web.

L'intégration des nouvelles technologies à des fins de e-learning se densifie dans le système d'éducation et de formation. On note un effort d'équipement des écoles en outils informatiques. Les écoles privées ont donné le ton depuis une décennie en implantant des centres de ressources. Depuis quelques écoles publiques semblent emboîter le pas. Cependant, il faut déplorer l'absence d'une offre de formation institutionnellement et pédagogiquement structurée. D'une manière générale, celle-ci est assimilée à l'équipement des écoles en outils informatiques. Certes, lorsque les écoles sont équipées et mises en réseau, cela peut favoriser l'implantation de dispositifs à distance.

Mais, pour l'heure, celle-ci relève de l'informel. Le programme FIER se présente comme un pionnier et ouvre la voie d'entrée dans ce processus, en temps qu'alternative de formation et d'amélioration de la qualité de l'enseignement

6. Bibliographie

- ActionAid International, « Annulation des limitations de la masse salariale : pourquoi le mouvement pour l'Education Pour Tous (EPT) doit dire non à la limitation de la masse salariale du secteur public », Cairo, Novembre 2006.
- ADEA, Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne, Document présenté à la biennale 3-6 décembre 2003, Grand Baie, Maurice.
- ADEA, Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique subsaharienne : état des lieux dans les pays francophones, 2001.
- Banque Mondiale, L'éducation en Afrique subsaharienne : Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion, Washington D.C., 1988.
- Bruno Suchaut, « La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs d'efficacité », *Communication au Colloque « L'éducation, fondement du développement durable en Afrique »*, Organisé sous l'égide de l'Académie des sciences morales et politiques, Fondation Singer-Poullignac, 2002.

- Daniel Peraya, Jacques Viens, Thierry Karsenti, « Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC, Esquisse historique des fondements des recherches et des pratiques, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVIII, n°2, 2002, p. 243 à 264.
- FIER, Etude de base sur les interventions du programme FIER dans les régions de Koulikoro, Sikasso, Ségou, Tombouctou, Gao et le District de Bamako, octobre 2005.
- FIER, Etude d'évaluation à mi-parcours des interventions du programme FIER dans les régions de Koulikoro, Sikasso, Ségou, Tombouctou, Gao et le District de Bamako, août 2006.
- FOMBA Cheick Oumar et Moussa Fama DIARRA, Evaluation de l'impact de la formation des contractuels de l'éducation sur leurs pratiques de classes, Rapport d'étude UNICEF, 2003.
- FOMBA Cheick Oumar *et al.*, Etude de cas sur la formation et la gestion des enseignants du primaire au Mali, Rapport présenté à la Conférence de l'ADEA sur les enseignants non fonctionnaires, novembre, 2004.
- Mali, Analyse des besoins de formation des enseignants, MEN, 1999.
- Mali, Analyse des besoins de formation continue des enseignants, MEN, 2004.
- Mali, Politique de formation initiale des maîtres de l'enseignement fondamental, MEN, 2006.
- Mali, Politique nationale de formation continue des maîtres de l'enseignement fondamental, MEN, 2003.
- Mali, Programme cadre de la formation continue des maîtres de l'enseignement fondamental, MEN, 2005.
- Mali, Proposition de Plan d'action pour la mise en œuvre accélérée du PISE II pour la scolarisation universelle, octobre 2006.
- Ministère de l'Education du Mali, Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC), 2002, Bamako.
- ROCARE & Université de Montréal (2005). *Intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'éducation en Afrique de l'Ouest et du Centre : étude d'écoles pionnières* : <http://rocare.scedu.umontreal.ca>
- USAID, MEN, EDC, AED, Guide de l'enseignant, Série radiophonique Sur la route l'école, Bamako, non daté.
- USAID, MEN, EDC, AED, Guide de l'animateur, Série Tam-Tam pour les encadreurs, tome 1 et 2, Bamako, non daté.
- USAID, MEN, EDC, AED, Guide du facilitateur, Série radiophonique Miroir de l'éducateur, Bamako, non daté.
- Wallet Jacques, « e-learning et fracture numérique...au-delà des évidences : l'exemple ouest africain, http://forse.univ-lyon2.fr/article.php3?id_article=48
- Wallet Jacques, Les TICE au-delà des frontières en Afrique subsaharienne : <http://www.cndp.fr/archivage/valid/40212/40212-5783-5605.pdf>