

Revue Africaine des Sciences de l'Education et de la Formation (RASEF)

Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)



N°07 – DECEMBRE 2025

ISSN 2756-7370 (Imprimé)
ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01
Email : revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026



RASEF N° 7, Décembre 2025

ISSN 2756-7370 (Imprimé)
ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01
Site: www.revue-rasef.org
Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026



DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,
Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

Rédacteur en chef

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

ASSISTANTS A LA REDACTION

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),



BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, PhD, Professeur en éducation et en pédagogie (UQÀM).

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),



BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOUE Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure/Burkina Faso,



BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

COMITÉ DE LECTURE

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,



MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),
SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,



DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

ASSISTANTES

DIOUF Salimata,
THIAM Ndèye Fatou.



Table des matières

<i>Editorial</i>	11
<i>Amadou Yoro NIANG</i>	11
Partie 1 : Pratiques et perceptions en enseignement-apprentissage.....	13
<i>Perceptions et pratique des enseignants de mathématiques : l'exemple de quelques lycées publics de Bamako</i>	1
Yaya TRAORE, Mahamadou Lamine DIAKITE, Abdramane KONE	1
<i>Encadrement de mémoires dans le contexte universitaire malien : quelles perceptions du côté des apprentis-chercheurs ?</i>	16
Salifou KONE.....	16
<i>Planification/gestion de l'éducation au Burkina Faso : SimuED, un modèle de simulation à adopter ?</i>	28
Yacouba Augustin SAVADOGO, Bernadin P. OUEDRAOGO, François SAWADOGO	28
<i>Les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire dans la région du Centre au Burkina Faso</i>	45
François TIENDREBEOGO.....	45
<i>Influence de la motivation sur la performance académique des étudiants de première année d'architecture d'Abidjan</i>	60
Paul Blanchard AKE, Kouakou Bruno KANGA.....	60
<i>Auto-exclusion au cours d'EPS : attitudes enseignantes face aux collégiennes des églises de réveil</i>	69
BAKINGU BAKIBANGOU Yvette, NDONGO Nathalie	69
Partie 2 : Former, enseigner autrement.....	82
<i>Trente (30) jours d'enseignement-apprentissage en Didactique des disciplines pour former des enseignants : Quel impact sur les pratiques pédagogiques ?</i>	83
Natié COULIBALY, Ibrahima TRAORÉ, Yacouba LOUGUÉ	83
<i>Effets de l'alphabétisation des adultes selon la formule Reflect sur leur vécu économique au Burkina Faso</i>	96
Harouna DERRA, Ya Eveline TOURÉ/JOHNSON, François SAWADOGO	96
<i>Enseigner les sciences de la vie et de la terre de manière contextualisée : une préoccupation didactique au Gabon</i>	105
Raymonde MOUSSAVOU	105
<i>Perceptions d'étudiants en licence 3 d'anglais sur les effets d'une pédagogie numérique sur l'amélioration de leurs compétences scripturales</i>	121
Papa Meïssa COULIBALY, Papa Mamour DIOP	121
<i>TIC et didactique en contexte de crise sécuritaire : opportunités et défis pour le système éducatif burkinabè</i>	140
Aoua Carole CONGO.....	140
Partie 3 : Education, langues et société	156



<i>Education à la santé à l'école au Congo : entre manque de ressources et adaptation contextuelle</i>	157
Laure Stella GHOMA LINGUSSI, Guy MOUSSAVOU.....	157
<i>Influence du milieu familial sur les comportements frauduleux des élèves lors des examens du BEPC et du bac à Abidjan</i>	167
N'guessan Williams KOFFI, Tanoh épouse N'DIAMOI KOUAME, Aya Michèle KOFFI	167
<i>Techniques de questionnement dans l'élaboration des épreuves de composition dans l'apprentissage du français langue étrangère : cas des apprenants angolais du second cycle de secondaire</i>	179
Lumingu FUAKADIO	179
<i>Compétences émotionnelles et développement des capacités d'adaptation sociale chez des adolescents extrême-nord camerounais déplacés à l'Est à la suite des inondations</i>	193
Yannick TAMO FOGUE et Valère NKELZOK KOMTSINDI.....	193
<i>Type d'établissement, conditions socioéconomiques et détresse psychologique chez les enseignants du primaire d'Abidjan</i>	211
Konan Léon KOUAME, Kouakou Bruno KANGA, Hassan Guy Roger TIEFFI	211
<i>Facteurs sociaux associés à la consommation de drogues chez les élèves de l'arrondissement de Garoua 1^{ère} région du nord-Cameroun : Cas du Lycée de Ouro-Hourso et du Collège Moderne de la Bénoué</i>	229
Vanessa KUETE MOUAFO, Christian EYOUUM, Charles TCHOUATA FOUDJIO, Clovis KUETCHE SINGHE ...	229
Partie 4 : Performance scolaire, inclusion et transformation éducative	245
<i>Justice procédurale, déviance constructive et leadership éthique : leviers de transformation du système éducatif camerounais</i>	246
Mireille Michée MVEME OLOUGOU	246
<i>Initiation à la philosophie dès l'enfance par l'image : un dispositif didactique pour le développement de la pensée réflexive au service d'une citoyenneté active au Cameroun</i>	260
Pierre Bény WAGNI, Edwige CHIROUTER , Renée Solange NKECK BIDIAS	260
<i>La professionnalisation de l'enseignement supérieur : un moteur stratégique pour le développement durable des collectivités territoriales décentralisées</i>	278
<i>Perceptions de l'évaluation et leur influence sur l'engagement à l'apprentissage : cas des élèves de l'enseignement secondaire général de la Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA) 2 d'Abidjan</i>	288
FLODO Kouassi Athanase, TANON Eben-Ezer Kouamé	288
<i>Analyse théorique du concept de l'éducation inclusive : perspectives et limites</i>	307
Nomansou Serge BAH, Kobena Séverin GBOKO	307
<i>Durée de prise en charge, niveau d'attention et performances scolaires des enfants déficients intellectuels du Centre d'Action Medico Psychosociale de l'Enfant (CAMPSE) d'Abidjan</i>	319
Ossei KOUAKOU	319



Editorial
Amadou Yoro NIANG¹

Le numéro 7 de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)* s'inscrit dans une dynamique scientifique particulièrement riche, témoignant de la vitalité de la recherche en sciences de l'éducation en Afrique. Les vingt-huit contributions réunies dans ce numéro, portées par des chercheurs issus de divers pays africains (Mali, Burkina Faso, Niger, Sénégal, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Tchad, Congo, Angola), offrent une lecture plurielle et approfondie des défis, mutations et perspectives des systèmes éducatifs africains contemporains.

Plusieurs articles mettent en lumière les pratiques pédagogiques et les conditions d'enseignement dans les disciplines scolaires. Ainsi, Dr Yaya Traoré, Mahamadou Lamine Diakité et Dr Abdramane Koné analysent les perceptions et pratiques des enseignants de mathématiques dans les lycées publics de Bamako, soulignant le rôle déterminant des matériels didactiques dans l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Moussavou Raymonde interroge la contextualisation de l'enseignement des SVT au Gabon comme exigence didactique encore insuffisamment institutionnalisée. Les travaux de Fuakadio Lumingu, consacrés aux techniques de questionnement en Français Langue Étrangère chez les apprenants angolais, et ceux de Wagni Pierre Bény, Chirouter Edwige et Nkeck Bidias Renée sur l'initiation à la philosophie dès l'enfance au Cameroun, illustrent également la nécessité de renouveler les approches didactiques pour favoriser la pensée réflexive et la compétence communicative.

Les enjeux de la formation des enseignants et de l'encadrement académique occupent une place centrale dans ce numéro. Kone Salifou met en évidence les limites institutionnelles et relationnelles de l'encadrement des mémoires de Master dans les universités maliennes, tandis que Natié Coulibaly, Dr Ibrahima Traoré et Yacouba Lougué évaluent l'impact d'une formation courte en didactique des disciplines sur les pratiques pédagogiques des enseignants au Mali. Dans le même ordre d'idées, Tiendrebeogo François analyse les contraintes psychosociales de l'encadrement pédagogique dans les établissements post-primaire et secondaire du Burkina Faso, révélant leur influence négative sur la qualité de l'accompagnement des enseignants.

D'autres contributions s'intéressent aux dimensions psychosociales, motivationnelles et comportementales des acteurs de l'éducation mais aussi des technologies numériques. Les travaux de Konan Léon Kouamé, Kouakou Bruno Kanga et Hassan Guy Roger Tieffi mettent en évidence la détresse psychologique des instituteurs à Abidjan, en lien avec le type d'établissement et les conditions socio-économiques. Paul Blanchard Aké et Kouakou Bruno Kanga montrent, quant à eux, que la motivation intrinsèque constitue un facteur clé de la performance académique des étudiants en architecture. Les études de Koffi N'Guessan Williams, N'Diamoi Tanoh épouse Kouamé et Koffi Aya Michèle Edith sur la fraude scolaire à Abidjan, ainsi que celles de Kuete Mouafou Vanessa et ses collègues sur la consommation de substances psychoactives chez les élèves de Garoua, rappellent l'influence déterminante du milieu familial, social et relationnel sur les comportements scolaires. La contribution de CONGO Aoua Carole examine les défis de la problématique de l'adoption d'outils d'enseignements et d'apprentissages numériques dans le système éducatif burkinabè.

Le numéro aborde également des problématiques structurelles et systémiques majeures. Yacouba Augustin Savadogo, Bernadin P. Ouédraogo et François Sawadogo interrogent la pertinence du modèle SimuED pour la planification de l'éducation au Burkina Faso, notamment

¹ Inspecteur de l'Education, Enseignant Chercheur en Sciences de l'Education, Faculté des Sciences de l'Education et de la Formation, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.



dans le secteur de l'EFTP. Les questions d'inclusion, de justice et de développement durable sont également au cœur de ce numéro. Bah Nomansou Serge et Gboko Kobena Séverin proposent une analyse théorique approfondie du concept d'éducation inclusive, en soulignant ses perspectives et ses limites. Bakingu Bakibangou Yvette et Ndongo Nathalie explorent les attitudes des enseignants d'EPS face à l'auto-exclusion des élèves des Églises de réveil au Congo. Mireille Michée Mveme Olougou met en évidence le rôle de la justice procédurale, de la déviance constructive et du leadership éthique comme leviers de transformation du système éducatif camerounais. Enfin, Bingana Manga Barnabé Bertrand analyse la professionnalisation de l'enseignement supérieur comme moteur stratégique du développement durable des collectivités territoriales décentralisées.

En définitive, ce numéro 7 de la RASEF, par la diversité des thématiques abordées et la rigueur scientifique des contributions de l'ensemble des auteurs, constitue une référence majeure pour la compréhension des dynamiques éducatives africaines contemporaines. Il invite chercheurs, praticiens et décideurs à renforcer le dialogue entre recherche et action, afin de construire des systèmes éducatifs plus équitables, inclusifs et adaptés aux réalités locales.

Le comité éditorial adresse ses sincères remerciements à tous les auteurs pour la qualité de leurs travaux, ainsi qu'aux évaluateurs pour leur engagement scientifique, contribuant ainsi au rayonnement et à la crédibilité de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation*.



Trente (30) jours d'enseignement-apprentissage en Didactique des disciplines pour former des enseignants : Quel impact sur les pratiques pédagogiques ?

Natié COULIBALY, Ibrahima TRAORÉ, Yacouba LOUGUÉ

Résumé

Face au déficit d'enseignants qualifiés au Mali, cette étude évalue l'impact d'une formation courte de 30 jours en Didactique des disciplines sur les pratiques pédagogiques. L'objectif général est de mesurer l'effet de cette formation sur les compétences et pratiques de classe des enseignants formés. L'étude, de type qualitatif, est basée sur des entretiens semi-directifs avec 27 acteurs (enseignants, formateurs, conseillers pédagogiques), analysés par triangulation thématique. Les résultats montrent que la formation a permis l'acquisition de compétences pédagogiques, une adoption de méthodes actives et une amélioration de l'engagement des élèves. Cependant, son impact est limité par la courte durée, le manque de ressources et l'absence de suivi. Bien que bénéfique, la formation nécessite d'être prolongée, renforcée par des pratiques de terrain et intégrée dans un dispositif de suivi pour un impact durable.

Mots-clés : Didactique des disciplines, Enseignants, Formation continue, Mali, Pratiques pédagogiques.

Abstract

Faced with the shortage of qualified teachers in Mali, this study assesses the impact of a short 30-day training program in subject didactics on teaching practices. The general objective is to measure the effect of this training on the skills and classroom practices of the trained teachers. The study, qualitative in nature, is based on semi-structured interviews with 27 stakeholders (teachers, trainers, pedagogical advisors), analyzed through thematic triangulation. The results show that the training led to the acquisition of pedagogical skills, the adoption of active methods, and an improvement in student engagement. However, its impact is limited by the short duration, lack of resources, and absence of follow-up. Although beneficial, the training needs to be extended, strengthened through practical field experience, and integrated into a follow-up mechanism for sustainable impact.

Keywords : Subject didactics, Teachers, Professional development, Mali, Teaching practices.

Introduction

Cette recherche est motivée par le souci d'évaluer l'efficacité d'une formation courte pour pallier le déficit d'enseignants qualifiés au Mali. En mesurant son impact sur les pratiques pédagogiques, elle vise à guider les politiques éducatives vers des solutions réalistes, améliorant ainsi la qualité des apprentissages dans un contexte de ressources limitées.

Nous devons préciser que cette formation de trente (30) jours en Didactique des disciplines, ne s'inscrit pas dans un programme officiel du gouvernement malien. Elle est une initiative d'un groupement de promoteurs d'écoles privées qui, après avoir constaté des lacunes chez de nombreux enseignants intervenant dans leurs écoles respectives, ont jugé nécessaire d'initier cette formation. Elle se tient chaque année depuis 2004 dans le même mois d'août, puisque ce mois correspond à la période des vacances scolaires.

Les cours de Didactique des disciplines sont dispensés par des enseignants expérimentés à l'endroit de ceux qui souhaitent embrasser une carrière dans le métier, à condition qu'ils aient un diplôme de base et qu'ils s'acquittent des frais de participation fixés à 10 000 FCFA/personne. Il faut noter que c'est le niveau Diplôme d'Études Fondamentales (DEF) qui est exigé. Le DEF étant le diplôme qui sanctionne le cycle fondamental et prépare l'accès au lycée au Mali, c'est autrement dit le certificat de fin du collège.

Les cours se déroulent durant trente (30) jours pendant lesquels, les encadreurs expliquent en théorie et en pratique, les différentes méthodologies d'enseignement de toutes les disciplines enseignées au fondamental (les fiches de préparation, les leçons modèles, la manière de tenir les outils pédagogiques, la gestion du temps, les modes d'évaluation, etc.). A la fin de la formation, une attestation de participation est délivrée à chaque auditeur, souvent en présence des autorités éducatives, notamment le directeur du Centre d'Animation Pédagogique (CAP¹⁸).

Si de nos jours, la pratique est élargie à plusieurs localités, dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons spécifiquement à celle qui se tient à l'école fondamentale « Mamadou Kounta » de Kalabane-corso/Bamako, d'où l'objectif général d'évaluer l'impact spécifique d'une formation de 30 jours sur les pratiques de classe (des enseignants formés).

Comme de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, le Mali fait face à une pénurie critique d'enseignants qualifiés, exacerbée par des facteurs tels que le recrutement massif d'enseignants contractuels non formés, les crises politiques et la faible attractivité du métier (Konaté & Diarra, 2020 ; Sissoko & Ba, 2021). Selon les études, plus de 40 % des enseignants maliens n'ont pas bénéficié d'une formation initiale adéquate, ce qui compromet la qualité des apprentissages (Diakité, 2022 ; Diallo, 2020). Face à ce défi, des formations qualifiantes de courte durée (20 à 30 jours) ont été mises en œuvre pour renforcer leurs compétences pédagogiques. Toutefois, leur efficacité reste un sujet de débat.

Selon la littérature sur le déficit d'enseignants qualifiés et l'impact des formations courtes au Mali, notamment l'impact des formations courtes en didactique, plusieurs recherches soulignent que ces formations intensives ont des effets positifs, bien que limités. Elles améliorent plus précisément d'abord, la gestion de classe et l'utilisation de méthodes actives (Coulibaly et al., 2017 ; Touré & Keïta, 2018), ensuite la motivation des enseignants, perçues comme une forme de reconnaissance professionnelle (Maïga, 2019) et la confiance en soi des enseignants, même si les compétences techniques restent fragiles (Doumbia, 2021).

Cependant, leur impact est atténué par plusieurs obstacles parmi lesquels, le manque de suivi post-formation, conduisant à une érosion des compétences acquises (Traoré et al., 2019), les

¹⁸ Centre d'Animation Pédagogique (CAP) : Structure déconcentrée du système éducatif qui joue un rôle clé dans l'encadrement et l'appui aux écoles fondamentales (primaires et collèges). Le CAP s'inscrit dans le cadre de la politique de décentralisation et d'amélioration de la qualité de l'éducation au Mali.

conditions matérielles difficiles (salles surchargées, manque de manuels) qui limitent la mise en pratique (N'Diaye & Traoré, 2023). Il faut également noter l'hétérogénéité des besoins, puisque certaines disciplines (comme les mathématiques) nécessitent des approches plus approfondies (Coulibaly et al., 2017).

Si les formations de 30 jours constituent une réponse pragmatique à l'urgence éducative, elles ne sauraient remplacer une réforme structurelle de la formation initiale (Diallo, 2020). C'est pourquoi, Sissoko & Ba (2021) recommandent d'une part, de combiner formations courtes et mentorat pour un accompagnement durable, d'autre part, d'adapter les contenus aux réalités locales (classes multigrades, ressources limitées). Quant à N'Diaye & Traoré (2023), ils préconisent de cibler des compétences précises (évaluation, pédagogie différenciée) plutôt que des approches trop généralistes.

Les formations qualifiantes de courte durée représentent une solution transitoire pertinente dans un contexte de pénurie d'enseignants qualifiés. Nous estimons que leur efficacité dépend toutefois de leur articulation avec des dispositifs de suivi et d'un renforcement simultané des politiques éducatives. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour évaluer leur impact à moyen terme, notamment sur les résultats des élèves.

1. Cadre théorique

Cette étude s'appuie sur cinq théories complémentaires pour analyser l'impact des formations courtes en didactique :

– Théorie de l'apprentissage transformateur (Mezirow, 1991)

Proposée par Jack Mezirow (1991), cette théorie postule que l'apprentissage adulte passe par une remise en question des schémas de pensée existants (cadres de référence) pour aboutir à une transformation profonde. Elle distingue l'apprentissage instrumental (acquisition de compétences techniques) et l'apprentissage transformateur (changement des perspectives et croyances).

La théorie de l'apprentissage transformateur (Mezirow, 1991) éclaire le processus de changement des pratiques à travers une remise en question des schémas pédagogiques existants. Elle explique comment une formation intensive peut provoquer un changement de perspective chez les enseignants en remettant en cause leurs croyances pédagogiques. Nous estimons que cette théorie est utile pour analyser l'évolution de leurs pratiques pédagogiques (notamment en classe) post-formation.

Elle s'applique à notre étude en ce sens qu'avant la formation, les enseignants ont des pratiques ancrées par l'habitude ou des formations initiales lacunaires. La formation de 30 jours, considérée comme un processus déclencheur, agit comme un "déséquilibre" (concept piagétien) en exposant à de nouvelles méthodes. Et le résultat attendu, bien évidemment reste la transformation des pratiques si les enseignants nouvellement formés réfléchissent de manière critique sur leurs anciennes méthodes, s'ils expérimentent activement les nouvelles approches et enfin, s'ils s'approprient les changements réels (pas seulement l'imitation). C'est le cas, par exemple, de l'enseignant qui abandonne le cours magistral pour des pédagogies actives après avoir pris conscience de leur impact prouvé, lors de la formation de 30 jours.

– Théorie de la charge cognitive (Sweller, 1988)

Issue des recherches en psychologie cognitive, cette théorie (Sweller, 1988) explique que la mémoire de travail a une capacité limitée (environ 4 ± 1 éléments simultanés). L'apprentissage est optimal quand la charge cognitive est bien gérée. La théorie de la charge cognitive justifie la structuration des modules en séquences digestes pour optimiser l'assimilation.

Les différents types de charge sont intrinsèque (complexité naturelle du contenu), extrinsèque (liée à la mauvaise présentation des informations) et germane (effort dédié à la construction du savoir).

Rapporté à notre étude, ce modèle théorique stipule que pour la formation de 30 jours, la conception des modules doit respecter trois (3) étapes qui sont : morceler les contenus complexes en étapes, alterner théorie et pratique immédiate et éviter les supports surchargés (ex : PowerPoint textuels).

En gros, il faut retenir que les formations courtes (notamment celle de 30 jours) seront efficaces si elles réduisent la charge extrinsèque (ex : instructions claires, modélisation des bonnes pratiques).

– **Modèle TPACK (Mishra & Koehler, 2006)**

Le modèle TPACK (Mishra & Koehler, 2006) permet d'évaluer l'intégration des savoirs disciplinaires, pédagogiques et technologiques, essentielle pour des enseignements adaptés. La structure du modèle nous permet d'identifier trois (3) connaissances fondamentales pour un enseignement efficace : les contenus disciplinaires (CK) : maîtrise de la matière, les contenus pédagogiques (PK) : méthodes d'enseignement et les contenus technologiques (TK) : usage des outils numériques.

L'intersection de ces connaissances crée le PCK (Pedagogical Content Knowledge) : savoir expliquer un concept difficile, le TPK (Technological Pedagogical Knowledge) : choisir un outil adapté à une méthode, le TCK (Technological Content Knowledge) : utiliser des simulations en sciences et le TPACK : intégration optimale des 3 dimensions.

En somme, le modèle TPACK renvoie à la maîtrise et l'intégration des contenus pédagogiques et technologiques, puisqu'il cible les compétences spécifiques à évaluer.

– **Théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1977)**

La théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1977) est axée sur la croyance d'un individu en sa capacité à accomplir une tâche spécifique. Quatre sources la renforcent : les expériences actives (réussites passées), les expériences vicariantes (observation des pairs), la persuasion verbale (feedback positif) et l'état physiologique (stress/gestion des émotions). Cette théorie souligne le rôle de la confiance acquise en formation dans la persévérance face aux défis du terrain. Elle explique comment la formation renforce la confiance des enseignants dans leurs capacités à appliquer de nouvelles méthodes et elle est liée à leur motivation et persévérance face aux défis du terrain. Par exemple : Un enseignant avec une forte auto-efficacité persiste davantage face aux défis (classes surchargées, manque de matériel, etc.).

– **Modèle Kirkpatrick (1959) – Évaluation de la formation**

Enfin, le modèle Kirkpatrick (1959) fournit une grille d'évaluation systématique, articulant satisfaction des enseignants, acquis cognitifs, application en classe et effets sur les apprentissages. Ensemble, ces cadres théoriques permettent une analyse multidimensionnelle des mécanismes d'appropriation et de transfert des compétences, tout en guidant la conception de formations réalistes dans des contextes aux ressources limitées, comme le Mali.

Le modèle permet de mesurer l'impact à 4 niveaux : la réaction (satisfaction des enseignants), l'apprentissage (acquisition de compétences), le comportement (changement des pratiques en classe) et les résultats (effets sur les élèves).

Tableau n°1 : Les niveaux d'évaluation du modèle

Niveau	Question	Méthode d'évaluation
1. Réaction	Les enseignants ont-ils apprécié la formation ?	Questionnaires de satisfaction
2. Apprentissage	Ont-ils acquis des connaissances ?	Tests avant/après
3. Comportement	Appliquent-ils les compétences ?	Observations de classe
4. Résultats	Impact sur les élèves ?	Notes, taux de participation

Source : Recherche documentaire, juillet 2025

Tableau n°2 : La synthèse des apports théoriques

Théorie	Ce qu'elle explique	Comment l'utiliser ?
Mezirow	Transformation des pratiques	Analyser les réflexions critiques des enseignants
Sweller	Optimisation du format formation	Concevoir des modules "digestes"
TPACK	Intégration des compétences	Cartographier les forces/faiblesses
Bandura	Motivation à changer	Mesurer la confiance post-formation
Kirkpatrick	Évaluation systématique	Structurer le protocole de recherche

Source : Recherche documentaire, juillet 2025

Les cinq théories sélectionnées présentent une complémentarité systémique pour analyser l'impact des formations courtes en didactique, en couvrant l'ensemble de la chaîne formatrice, depuis la conception jusqu'à l'impact en classe. Le modèle Kirkpatrick (1959) fournit la structure d'évaluation globale, Mezirow (1991) explique les mécanismes psychosociaux du changement, Bandura (1977) complète en expliquant l'engagement dans le changement, Sweller (1988) optimise la conception et le modèle TPACK (Mishra & Koehler, 2006) cible les compétences spécifiques à évaluer.

La preuve de cohérence réside dans le fait que toutes ces théories convergent vers la même problématique centrale (comment des formations courtes peuvent-elles générer des changements durables dans des contextes contraignants) en l'éclairant par des angles complémentaires mais non redondants.

A la lumière de tout ce qui précède, nous formulons la question suivante : Quel est l'impact de la formation de 30 jours en Didactique des disciplines sur les pratiques pédagogiques ?

Notre article est structuré conformément au plan IMRAD qui est une structure standard utilisée dans la rédaction des articles scientifiques. Cela permet de présenter les contenus de manière logique et claire (Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, conclusion), suivi des références bibliographiques.

2. Cadre méthodologique

Notre étude est de type qualitatif, autrement dit, elle est basée sur des entretiens menés auprès de vingt-sept (27) acteurs de cette formation (les bénéficiaires ou participants, les formateurs ou encadrants et les conseillers pédagogiques, chargés du suivi des enseignants sur le terrain). Ces différents acteurs constituent, de facto, notre population cible. Quant à l'échantillon, il est



composé de 15 enseignants formés et en exercice (sélection aléatoire ou volontaire, avec stratification par discipline), 6 formateurs et 6 conseillers pédagogiques.

Les données ont été collectées à l'aide des entretiens semi-directifs dont les questions sont centrées sur les objectifs pédagogiques prioritaires de la formation, les incidences pédagogiques sur les pratiques de classe, les difficultés liées à la mise en œuvre des acquis ainsi que les suggestions pour améliorer les prochaines séances de formation.

Les variables indépendantes sont la participation à la formation, la discipline enseignée tandis que les variables dépendantes oscillent autour du changement des pratiques (ex : utilisation des méthodes actives, diversification des outils d'évaluation, application de la pédagogie différenciée, etc.), l'amélioration perçue de l'engagement des élèves.

Nous avons procédé à l'analyse thématique qualitative des entretiens, suivie de la triangulation des données (verbatim issus des trois (3) couches interrogées).

Sur le plan des considérations éthiques, nous avons eu en amont, le consentement éclairé des participants, avant de procéder à l'anonymisation des données (noms remplacés par des codes).

3. Résultats

3.1. Analyse des discours des bénéficiaires de la formation en Didactique des disciplines

- Acquisition de nouvelles compétences

Les participants ont identifié plusieurs compétences clés acquises durant la formation, démontrant une évolution significative de leurs capacités pédagogiques. Nous avons les compétences relationnelles et managériales. Tout d'abord, en matière de compétences relationnelles, un participant souligne avoir développé « *l'éloquence, la non complaisance à me prononcer devant la masse, la gestion de la classe* ». De même, un autre bénéficiaire ajoute que la formation a porté sur « *les qualités d'un bon enseignant, le rôle du directeur d'école, la législation scolaire* », ce qui montre l'élargissement des compétences au-delà de la seule salle de classe.

En ce qui concerne les compétences purement pédagogiques, les acquis sont également nombreux. Par exemple, le premier répondant mentionne « *l'art de dispenser les cours* », tandis qu'un autre insiste sur l'importance d' « *une bonne préparation et l'exécution des leçons* ». Dans la même veine, un quatrième résume son apprentissage par « *apprendre à s'organiser pour bien enseigner* », et un cinquième complète en citant « *l'apprentissage et la maîtrise de notions de pédagogie et de psychologie* ».

Par rapport à l'impact global de la formation courte sur l'enseignement, un participant conclut que la formation « *permet d'acquérir de nouvelles compétences, précisément l'amélioration de ma façon d'enseigner* », ce qui indique une perception très positive de son impact global.

- Méthodes et techniques appliquées en classe

L'appropriation des méthodes enseignées est manifeste, car les bénéficiaires citent des techniques précises mises en œuvre. Il s'agit de la Pédagogie active et centrée sur l'élève. Ainsi, une approche fréquemment citée consiste à « *mettre l'enfant au centre de sa formation* ». Concrètement, cela se traduit par le fait que « *l'élève doit travailler plus que le maître* », rapporte un autre bénéficiaire. Par conséquent, un autre formé affirme qu'il « *favoriserait la participation des élèves* » dans ses cours, confirmant ainsi l'adoption d'une pédagogie active.

Par ailleurs, la dimension méthodologique de la préparation est également mise en avant. En effet, un bénéficiaire énumère des compétences techniques telles que « *le traçage du canevas*

d'une fiche de préparation, le suivi des éléments contenus dans la fiche », avant d'ajouter la mise en pratique de « l'application de la méthode active ».

- Changements dans la pratique enseignante

La formation a induit des modifications profondes dans les pratiques, puisque les réponses décrivent une transformation à plusieurs niveaux. D'une part, la préparation des cours est souvent mentionnée comme un domaine transformé. Non seulement un formé évoque le changement dans « mes préparations pédagogiques des leçons », mais aussi un autre précise avoir appris « la stratégie, la démarche méthodologique de la leçon ». De surcroît, un quatrième insiste sur l'impact « surtout [sur] la partie préparation des cours », alors qu'un cinquième a appris à « savoir comment préparer des leçons de mathématiques, d'opération, de dictée préparée ».

D'autre part, la gestion de la classe et la posture de l'enseignant ont également évolué. En premier lieu, la « disposition de ma classe » a été repensée. Ensuite, des concepts comme « la maîtrise de la classe, l'égalité de traitement des élèves » sont appliqués. En outre, la formation en Didactique a modifié « comment parler devant les élèves ». Enfin, une réflexion fondamentale sur le rôle de l'enseignant a émergé, puisqu'un participant a « appris que l'enseignant occupe un rôle plus passif que l'apprenant ».

- Impact sur les élèves

Étant donné que les méthodes ont changé, des effets positifs sur les élèves ont été observés, plus précisément, l'engagement et motivation. De toute évidence, les élèves sont perçus comme plus investis. En effet, « Les élèves sont motivés puis s'épanouissent dans leurs apprentissages », laisse entendre un bénéficiaire. De même, « Mes élèves sont devenus beaucoup plus actifs en classe », grâce aux techniques apprises, selon un autre. En conséquence, la formation « leur a permis d'être éveillés, motivés ». Finalement, le constat est simple : « Mes élèves participent bien au cours maintenant ».

Parallèlement, cet engagement se traduit par de meilleurs résultats. D'abord, un enseignant observe des « changements de résultats de mes élèves ». Ensuite, un autre note un changement d'attitude « rigoureuse en classe ». Enfin, malgré des débuts difficiles, un formé a « observé des résultats positifs de mes élèves ».

- Difficultés rencontrées

Les bénéfices de la formation sont certes palpables, mais l'application de ces nouvelles compétences n'a pas été sans obstacles. La première difficulté relevée concerne l'adaptation des élèves eux-mêmes. Notamment, il y a eu une « difficulté d'adoption du système par les élèves », selon les témoignages d'un formé. De la même manière, un autre formé confirme : « Au début, c'a été difficile parce que les élèves n'étaient pas habitués ».

Deuxièmement, des contraintes matérielles et logistiques ont été soulignées. Ainsi, le manque de moyens est un frein important. D'une part, il y a le « manque d'outils d'écoliers de certains élèves ». D'autre part, les difficultés sont aussi liées au « manque de documents et manque d'outils chez certains élèves ».

Troisièmement, la gestion du temps ainsi que l'évaluation représentent un défi. D'un côté, la « gestion du temps, l'intervalle restreint entre différentes disciplines » est problématique. D'un autre côté, « la pré-évaluation et le contrôle des acquis » s'avèrent complexes pour certains bénéficiaires.

Enfin, la rigueur et la discipline s'avèrent contraignantes car, l'application d'un nouveau cadre plus strict a été difficile, notamment le « contrôle des apprenants, l'augmentation du niveau de

rigueur », confie un formé.

- Suggestions d'amélioration

Afin de renforcer l'efficacité de la formation, les participants ont émis plusieurs suggestions principales dont la principale est l'allongement de la durée. La proposition la plus fréquente est sans conteste l'allongement de la formation. Premièrement, il serait « *judicieux de prolonger la session* ». Deuxièmement, le constat est partagé : « *Le un (1) mois-là est un peu court* » ; « *la durée qui est un peu courte* » ; et enfin, « *La durée d'un (1) mois est courte. Avec deux (2) mois, ça sera plus bénéfique* ».

En plus de la durée, l'articulation théorie-pratique est pointée. Il serait ainsi bénéfique de « *joindre la formation pratique à la théorie* ».

Par ailleurs, des aspects logistiques et de cadre sont soulevés. Il faudrait « *mettre fin aux ventes pendant la formation, les bavardages inutiles, les retards exagérés* » et instaurer plus de « *rigueur au niveau du test* ».

Du point de vue de la satisfaction globale, il est important de noter que ces suggestions s'accompagnent d'une reconnaissance du travail accompli, puisqu'un participant souligne : « *Je constate que les formateurs font du mieux pour la formation* ».

En conclusion, la formation a été globalement perçue comme bénéfique, avec une acquisition de compétences pédagogiques, relationnelles et managériales substantielles. Grâce à cela, les méthodes actives et centrées sur l'élève sont plébiscitées et ont conduit à une amélioration observable de l'engagement et des résultats des élèves. Cependant, des difficultés matérielles, d'adaptation et de gestion du temps persistent. C'est pourquoi les principaux axes d'amélioration suggérés sont l'allongement de la durée de la formation et un renforcement de la composante pratique.

Pour finir, nous pouvons retenir que cette formation en Didactique des disciplines a eu un impact positif significatif. Néanmoins, une prolongation et une meilleure intégration pratique permettraient d'en accroître l'efficacité de manière décisive.

3.2. Analyse des discours des formateurs de la formation en Didactique des disciplines

- Objectifs pédagogiques prioritaires

Les formateurs interrogés s'accordent sur la finalité principale du programme : le renforcement des compétences pédagogiques et didactiques des enseignants du secteur privé. Cette formation vise explicitement à modifier les pratiques enseignantes par l'acquisition de fondements théoriques et méthodologiques : « *Les objectifs prioritaires de cette formation, c'est de former les enseignants des écoles privées en Pédagogie de façon générale et aussi en Didactique des disciplines.* ». Un autre formateur ajoute ceci : « *Il s'agit de former les enseignants du privé en leur donnant suffisamment de notions sur la pédagogie et la Didactique des disciplines, afin de changer leur façon de faire.* »

- Impact sur les pratiques de classe

La formation est perçue comme un levier d'amélioration des pratiques professionnelles, notamment par une meilleure gestion de la classe, une planification didactique plus rigoureuse et une articulation entre théorie et pratique.

Un des formateurs précise que « *Cette formation leur permettra de surmonter différentes difficultés rencontrées lors des exécutions des leçons, la maîtrise de la classe, la maîtrise de la procédure de préparation des leçons.* » Un autre va plus loin : « *C'est de changer leur façon de faire, de lier la théorie à la pratique, et cela les aidera à mieux maîtriser la démarche méthodologique de certaines disciplines.* »



- Obstacles à la transmission des compétences

Plusieurs freins ont été identifiés, relatifs à l'hétérogénéité du public, au manque de matériel pédagogique et à des difficultés d'engagement cognitif de la part de certains participants. Dans un premier temps, nous avons « *Les obstacles rencontrés sont : sur le plan de l'effectif, le niveau de certains participants qui est très bas, l'insuffisance aussi des matériels didactiques.* » Mais aussi : « *Les obstacles sont entre autres : le manque de concentration de certains participants, le manque de matériels didactiques pour la simulation de certaines disciplines.* »

- Préconisations pour les futures sessions

Les formateurs recommandent une extension de la durée de la formation, une révision des contenus modulaires et la mise en place d'un dispositif d'accompagnement post-formation afin d'en garantir l'effectivité : « *Dans le futur, je souhaite qu'on augmente la durée de la formation, insérer certains contenus du module et d'effectuer les suivis de ces enseignants dans les écoles.* » Nous avons une autre proposition : « *Je propose : la modification de certaines parties du module, ensuite d'étendre la durée de la formation. Il faut également accompagner les apprenants après la formation.* »

La synthèse des verbatims (issus des formateurs) révèle une cohérence notable entre les objectifs initiaux de la formation courte et le retour des formateurs, tout en mettant en lumière des défis structurels et pédagogiques significatifs.

Les verbatims confirment que la formation répond à un besoin essentiel de renforcement des compétences didactiques et pédagogiques des enseignants du privé. L'accent mis sur le lien entre théorie et pratique apparaît comme un levier central pour transformer les pratiques de classe.

Toutefois, les obstacles identifiés (hétérogénéité des niveaux, manque de matériel et défauts de concentration) soulignent l'importance d'adapter les dispositifs de formation aux réalités du terrain. Les propositions d'amélioration, notamment l'allongement de la durée et la mise en place d'un suivi post-formation, suggèrent une volonté d'ancrer durablement les acquis et d'inscrire la formation dans une logique de développement professionnel continu.

Ainsi, pour optimiser l'efficacité des futures sessions, une réflexion approfondie sur la différenciation pédagogique, la dotation en ressources et les mécanismes d'accompagnement à long terme s'avère nécessaire.

3.3. Analyse des discours des conseillers pédagogiques concernant la formation en Didactique

- Différences observées avant et après la formation

Les conseillers pédagogiques notent un changement significatif dans les pratiques des enseignants. Selon eux, « *l'enseignant n'est pas le même après avoir suivi cette formation, il s'améliore nettement.* » La formation « *permet d'appuyer des connaissances à savoir, comment tenir une classe, afin de maîtriser les techniques pédagogiques.* » Plusieurs soulignent « *une amélioration dans l'exécution de certaines disciplines* », « *un rehaussement de leur niveau, une meilleure acquisition des disciplines, une bonne préparation des fiches techniques, une meilleure connaissance des apprenants.* » De manière générale, « *la différence est d'ordre pédagogique* », notamment dans « *la capacité à formuler les consignes* ».

- Techniques pédagogiques les mieux intégrées

Les verbatims convergent sur la prédominance des méthodes actives. Les conseillers affirment que « *ce sont les méthodes actives qui sont les plus pratiquées* », qu'« *elles s'avèrent les plus maîtrisées par les enseignants en classe* » et qu'« *elles permettent aux élèves de participer pleinement au cours* ». Certains ajoutent « *les méthodes actives et l'évaluation* », tandis qu'un

autre adopte une position plus nuancée en estimant que « *les enseignants gagnent un peu dans tout* ».

- **Lacunes et difficultés persistantes**

Malgré la formation, plusieurs limites subsistent. Certains évoquent « *le manque de pédagogie à transférer le message* » et le fait que « *certains enseignants ont des lacunes pour la pratique* » ou « *ne maîtrisent pas la méthodologie pour bien passer le message* ». D'autres insistent sur les « *difficultés d'enseigner les Mathématiques, difficultés de préparer certaines disciplines, le bas niveau de certains enseignants en français* ». Pour certains, « *les lacunes se situent au niveau de la formation académique de base* », et persistent aussi dans « *la formulation des consignes* ».

- **Changements observés chez les élèves**

Les effets sur les élèves apparaissent globalement positifs. On observe « *les échanges qui s'effectuent entre le maître et l'élève, les recherches personnelles de l'enfant ... comme des atouts de ces méthodes* ». De plus, « *dans cette méthode (méthode active), les apprenants se sentent mieux et ils sont acteurs de leur propre formation* ». Certains relèvent que « *les élèves sont au centre de leurs apprentissages, donnent leurs avis et participent pleinement aux cours* ». Les changements se traduisent par « *un rehaussement du niveau des apprenants, une amélioration des résultats scolaires, une participation active aux cours* », ainsi que par « *des taux de réussite élevés* ».

- **Ajustements et recommandations**

Enfin, des pistes d'amélioration sont proposées. Les conseillers recommandent de « *multiplier ces formations* » et « *encourager les enseignants à l'autoformation* ». Plusieurs insistent sur la nécessité d'« *augmenter la durée de la formation* », de « *pérenniser ladite formation* », voire de « *prolonger sa durée* ». Un autre point soulevé concerne la pertinence que « *les conseillers généralistes forment les enseignants généralistes et les spécialistes forment les enseignants spécialistes* ».

En somme, les verbatims des conseillers pédagogiques mettent en évidence l'impact positif de la formation d'un mois en Didactique des disciplines sur l'amélioration des pratiques enseignantes et sur l'engagement des élèves. Si les méthodes actives apparaissent comme l'acquis le mieux intégré et porteur de résultats probants, des limites subsistent, notamment liées aux lacunes académiques de base et à la maîtrise inégale des techniques pédagogiques. Les recommandations formulées insistent sur la nécessité de prolonger et de multiplier ces sessions, d'adapter les formateurs aux profils des enseignants et de renforcer l'autoformation. Ces ajustements constituent des leviers essentiels pour pérenniser et amplifier les acquis de la formation, dans une perspective d'amélioration durable de la qualité des apprentissages.

3.4. Synthèse générale des discours

Il ressort des différents discours, les points de vue et les retours d'expérience de trois (3) groupes d'acteurs clés. D'abord les bénéficiaires (enseignants), ensuite les formateurs (encadreurs) et conseillers pédagogiques, concernant la formation courte en Didactique des disciplines destinée aux enseignants du secteur privé.

► **Points de convergence et impacts positifs :**

- Acquisition de compétences significatives : Les enseignants ont développé des compétences pédagogiques, méthodologiques et relationnelles, notamment en gestion de classe, préparation de cours, et mise en œuvre de méthodes actives centrées sur l'élève ;
- Transformation des pratiques : La formation a modifié la posture des enseignants (d'un rôle central à un rôle facilitateur) et amélioré la structuration des séances (fiches de préparation, démarches méthodologiques) ;
- Effets positifs sur les élèves : Une augmentation de la participation, de la motivation et des résultats des élèves a été observée grâce à des méthodes plus interactives et engageantes ;

- Reconnaissance de la pertinence de la formation : Tous les groupes s'accordent sur l'utilité de la formation et son adéquation avec les besoins du terrain.

► **Difficultés et limites identifiées :**

- Contraintes matérielles et logistiques : Manque d'outils pédagogiques, de documents, et problèmes d'équipement des élèves ;
- Adaptation difficile : Résistance au changement chez les élèves et certains enseignants, ainsi qu'une hétérogénéité des niveaux parmi les formés (bénéficiaires) ;
- Durée insuffisante : Un (1) mois est jugé trop court pour assimiler et consolider les compétences, tant par les enseignants que par les formateurs et conseillers ;
- Lacunes persistantes : Certains enseignants peinent à transposer la théorie en pratique, notamment dans des disciplines exigeantes comme les Mathématiques, ou à formuler des consignes claires.

► **Recommandations communes pour l'amélioration :**

- Prolonger la durée de la formation (souvent proposée : 2 mois) ;
- Renforcer la dimension pratique : Intégrer davantage de mises en situation, de simulations et d'accompagnement sur le terrain ;
- Assurer un suivi post-formation pour pérenniser les acquis ;
- Adapter les contenus et les formateurs aux profils et besoins spécifiques des enseignants (généralistes vs spécialistes) ;
- Multiplier ce type de formations et encourager l'autoformation.

En somme, nous constatons que la formation en Didactique des disciplines a globalement atteint ses objectifs en permettant aux enseignants d'acquérir des compétences pédagogiques solides, de transformer leurs pratiques en classe et d'améliorer significativement l'engagement et les résultats de leurs élèves. Les retours des bénéficiaires, formateurs et conseillers pédagogiques convergent pour souligner son impact positif et sa pertinence.

Toutefois, des défis structurels et pédagogiques persistent, liés notamment à la durée limitée de la formation, au manque de ressources matérielles, et à l'hétérogénéité des publics. Pour garantir une efficacité durable et une généralisation des bonnes pratiques, il est essentiel d'allonger la formation, de renforcer son volet pratique, de mettre en place un dispositif de suivi post-formation et d'adapter les contenus aux réalités du terrain.

À ces conditions, cette formation pourrait s'inscrire dans une démarche de développement professionnel continu et contribuer durablement à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans le secteur privé au Mali.

4. Discussion

Cette étude visait à évaluer l'impact d'une formation courte de 30 jours en Didactique des disciplines sur les pratiques pédagogiques d'enseignants maliens du secteur privé. Les résultats montrent que cette formation a eu des effets significatifs, confirmant en partie les conclusions d'études antérieures menées dans des contextes similaires.

Conformément aux travaux de Coulibaly et al. (2017) et ceux de Touré et Keïta (2018), la formation a effectivement amélioré la gestion de classe et l'adoption de méthodes actives. Les enseignants ont développé une meilleure maîtrise des outils pédagogiques et une posture plus centrée sur l'apprenant, ce qui rejoint également les observations de Maïga (2019) sur la motivation et la reconnaissance professionnelle.

Cependant, comme le soulignent Traoré et al. (2019), ainsi que N'Diaye et Traoré (2023), l'impact de ces formations reste limité par l'absence de suivi post-formation et les conditions matérielles difficiles. Les difficultés rapportées (manque de ressources, hétérogénéité des niveaux, durée insuffisante) corroborent ces constats et rappellent que de telles initiatives ne

peuvent pallier seules les lacunes structurelles du système éducatif malien (Diallo, 2020).

Par ailleurs, l'étude met en lumière des limites persistantes, notamment dans l'enseignement des Mathématiques et la formulation des consignes, ce qui rejoint les réserves émises par Coulibaly et al. (2017) quant à la nécessité d'approches différencierées selon les disciplines.

Enfin, les recommandations des participants (prolongation de la durée, renforcement de la pratique, suivi post-formation) vont dans le sens des propositions de Sissoko et Ba (2021) ainsi que celles de N'Diaye et Traoré (2023), qui préconisent une articulation entre formations courtes et mentorat, ainsi qu'une adaptation aux réalités locales.

Ainsi, si la formation de 30 jours constitue une réponse pragmatique à l'urgence éducative, son efficacité à long terme dépendra de son intégration dans une politique plus large de développement professionnel continu, incluant un accompagnement durable et des ressources adaptées.

Conclusion

Cette étude démontre que la formation de 30 jours en Didactique des disciplines a eu un impact globalement positif sur les pratiques pédagogiques des enseignants maliens du secteur privé. Elle a permis l'acquisition de compétences significatives, une transformation des méthodes d'enseignement et une amélioration observable de l'engagement et des résultats des élèves.

Cependant, son efficacité est limitée par des contraintes structurelles : durée insuffisante, manque de ressources matérielles, hétérogénéité des niveaux académiques des auditeurs et absence de mécanismes de suivi. Pour garantir une amélioration durable de la qualité de l'éducation, il est essentiel de prolonger la durée des formations, de renforcer leur volet pratique, de mettre en place un accompagnement post-formation, et d'adapter les contenus aux besoins spécifiques des enseignants et des disciplines.

À ces conditions, de telles formations pourraient s'inscrire dans une démarche de professionnalisation continue et contribuer significativement à relever le défi de la qualité de l'éducation au Mali, dans un contexte de pénurie persistante d'enseignants qualifiés.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://educational-innovation.sydney>
- Coulibaly, M., Traoré, S. & Diabaté, N. (2017). Évaluation d'un programme de 30 jours de formation en didactique des mathématiques au Mali. *Journal of Mathematics Education in Africa*, 5(2), 67-84.
- Diakité, L. (2022). Pénurie d'enseignants qualifiés et qualité des apprentissages : cas des écoles malientes. *Revue Internationale d'Éducation Comparée*, 14(1), 33-50.
- Diallo, H. (2020). Les politiques de recrutement des enseignants et leurs effets sur la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne. *Comparative Education Review*, 64(3), 421-439.
- Doumbia, F. (2021). Formation professionnelle des enseignants contractuels au Mali : défis et perspectives. *International Journal of Teacher Development*, 15(1), 78-95.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs ». *Training and Development Journal*, 78-92. <https://assets.td.org>

- Konaté, S. & Diarra, M. (2020). La crise des enseignants non qualifiés au Mali : causes et conséquences sur la qualité de l'éducation. *Revue Africaine de Pédagogie Appliquée*, 12(3), 45-62.
- Maïga, O. (2019). Formation qualifiante et motivation des enseignants : résultats d'une enquête dans 50 écoles maliennes. *Journal of Teacher Motivation and Professional Growth*, 7(1), 22-40.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- N'Diaye, A. & Traoré, B. (2023). Quels dispositifs de formation pour les enseignants non qualifiés ? Retours d'expérience en Afrique de l'Ouest. *International Review of Education*, 69(1), 89-107.
- Sissoko, P. & Ba, A. (2021). Le défi de la qualification des enseignants dans les pays post-conflits : le cas du Mali. *Conflict and Education in Fragile States*, 9(2), 155-172.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)
- Touré, M. & Keïta, K. (2018). Impact des programmes de formation continue sur les enseignants du primaire en zones rurales maliennes. *African Educational Research Journal*, 6(4), 205-220.
- Traoré, A., Diallo, B. & Coulibaly, D. (2019). L'efficacité des formations courtes en didactique : étude comparative Mali-Sénégal. *Journal of Education in Developing Countries*, 8(2), 112-130.