

Enseignement Supérieur Malien : Dynamiques Pédagogiques et Facteurs d'Influence

Alou AG AGOUZOOM

Institut de Pédagogie Universitaire (IPU)

Fondateur des Laboratoires : « Langage-Pédagogie- Didactique-

Société et Discours (LaPDSoDi) » et « Innovation et

Numérique pour l'Education (LINE) de Institut de

Pédagogie Universitaire (IPU)

alouagagouzoum.ipu@yahoo.com-

00223 7 605 14 26

Alkassoum Zackaria TOURE

Doctorant à l'Institut de Pédagogie

Universitaire (IPU), Bamako / Mali, et membre du Laboratoire,

Langage-Pédagogie-Didactique-Société et Discours (LaPDSoDi)

Résumé

Cette étude examine comment les contextes institutionnels, les disciplines, la formation pédagogique et l'ancienneté influencent le choix des méthodes d'enseignement chez les enseignants-chercheurs de deux Universités maliennes, Yambo Ouologuem et l'Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (USSGB). Elle s'interroge sur les méthodes pédagogiques privilégiées, les facteurs qui en déterminent l'adoption, ainsi que sur l'existence d'un écart entre pratiques effectives et méthodes perçues comme plus efficaces. L'objectif est de caractériser les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs au regard de leur ancienneté et de leurs représentations de l'efficacité des méthodes d'enseignement. L'hypothèse postule que les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs varient en fonction de l'Université, de la discipline, de la formation pédagogique suivie et de l'ancienneté. Ces variables sont associées à une adoption encore limitée des méthodes actives, ainsi qu'à une prise de conscience des limites des pratiques actuellement mises en œuvre. Les données ont été recueillies par le biais d'une enquête quantitative, réalisée à l'aide de questionnaires administrés auprès de 104 enseignants-chercheurs. Les résultats révèlent une prédominance de l'enseignement magistral interactif, malgré une présence de méthodes actives comme la

résolution de problèmes et l'étude de cas, tandis que la classe inversée reste marginale. La formation pédagogique, conçue selon le modèle de la formation continue, favorise la diversification des approches d'enseignement, tandis que l'ancienneté influence également les choix pédagogiques. Enfin, un nombre important d'enseignants-chercheurs reconnaît un écart entre les pratiques qu'ils mettent en œuvre et les méthodes qu'ils estiment plus efficaces.

Mots clés : *Pratiques pédagogiques, Enseignement supérieur, Méthodes d'enseignement, Formation pédagogique et Formation continue*

Abstract

This study examines how institutional contexts, academic disciplines, pedagogical training, and seniority influence the choice of teaching methods among faculty members at two Malian universities: Yambo Ouologuem and the University of Social Sciences and Management of Bamako (USSGB). It investigates the preferred pedagogical methods, the factors determining their adoption, and the existence of a gap between actual practices and methods perceived as more effective. The objective is to characterize the teaching practices of faculty members in relation to their seniority and their perceptions of the effectiveness of different teaching methods. The hypothesis posits that teaching practices vary according to university, discipline, pedagogical training received, and seniority. These variables are associated with a still limited adoption of active methods, as well as with an awareness of the limitations of current practices. Data were collected through a quantitative survey using questionnaires administered to 104 faculty members. The results reveal a predominance of interactive lecture-based teaching, despite the presence of active methods such as problem-solving and case studies, while the flipped classroom remains marginal. Pedagogical training, structured as a continuing education model, fosters a diversification of teaching approaches, while seniority also influences pedagogical choices. Finally, a significant number of faculty members acknowledge a gap between the practices they implement and the methods they consider to be more effective.

Keywords: *Teaching practices, Higher education, Teaching methods, Pedagogical training, Continuous training*

1. Introduction

Cette recherche s'inscrit dans la continuité d'une série de programmes initiés au sein du Laboratoire Langage–Pédagogie–Didactique–Société et Discours (LaPDSOdi) de l'Institut de Pédagogie Universitaire (IPU), à Bamako (Mali). Elle s'insère dans un contexte où l'enseignement supérieur est confronté à des défis majeurs, liés à l'évolution rapide des savoirs, aux attentes croissantes des étudiants, ainsi qu'aux exigences d'une société en constante mutation. Dans ce cadre, Astolfi (1992) rappelle que l'Université, en tant que lieu fondamental d'apprentissage, doit promouvoir des méthodes pédagogiques diversifiées pour favoriser un apprentissage durable, ce qui rend d'autant plus nécessaire l'innovation pédagogique au-delà des méthodes traditionnelles centrées sur l'enseignement magistral. En particulier, les approches actives telles que la résolution de problèmes, l'étude de cas ou la classe inversée bénéficient d'une forte valorisation pour leur potentiel à rendre l'apprentissage plus engageant et pérenne.

Toutefois, comme le souligne Adangnikou (2008), la structuration de la pédagogie universitaire reste difficile dans certains contextes, ce qui contribue à la persistance des résistances et à la prédominance des méthodes traditionnelles dans certaines Universités.

Dans ce contexte, les enseignants-chercheurs jouent un rôle capital dans la mise en œuvre des méthodes pédagogiques. Leur choix est influencé par plusieurs facteurs, tels que leur Université d'appartenance, leur discipline, leur formation pédagogique et leur ancienneté. Pourtant, peu d'études ont exploré de manière approfondie comment ces déterminants interagissent pour façonner les pratiques pédagogiques dans les Universités africaines, en mettant l'accent sur le cas du Mali.

Cette recherche vise donc à combler cette lacune en analysant les pratiques pédagogiques de deux Universités maliennes, Yambo Ouologuem et l'USSGB, en centrant l'analyse sur les méthodes privilégiées, les facteurs favorisant leur adoption, ainsi que les perceptions des enseignants-chercheurs sur l'efficacité de ces méthodes. En intégrant des dimensions institutionnelles, disciplinaires et formatives, cette étude entend offrir une compréhension des dynamiques pédagogiques en œuvre et des enjeux liés à la formation continue dans le contexte malien de l'enseignement supérieur.

2. Fondements théoriques et hypothèses de recherche

Les méthodes pédagogiques adoptées par les enseignants-chercheurs sont influencées par une combinaison de facteurs institutionnels, disciplinaires et personnels. Parmi les approches valorisées, l'enseignement par compétences (APC) et les pédagogies actives (PA), telles que la classe inversée, l'étude de cas ou la résolution de problèmes, bénéficient d'une reconnaissance sur le plan théorique pour leur efficacité à favoriser un apprentissage engagé et durable. Alava (2000) souligne d'ailleurs l'importance de l'autonomie dans l'apprentissage, un concept central dans ces méthodes actives.

Cependant, leur adoption reste soumise à des conditions en lien étroit au contexte spécifique dans lequel évoluent les enseignants-chercheurs. En effet, Åkerlind (2007) met en lumière les contraintes institutionnelles et culturelles qui freinent l'évolution des pratiques pédagogiques, renforçant l'idée que le contexte universitaire malien peut limiter la diffusion des approches actives.

Dans ce cadre, la formation continue joue un rôle essentiel en favorisant la réflexivité des enseignants-chercheurs sur leurs pratiques, comme le rappellent Argyris et Schön (1996), pour qui l'apprentissage des enseignants-chercheurs passe par une

prise de conscience critique et une adaptation constante de leurs méthodes. Cette dimension réflexive est fondamentale pour dépasser les résistances liées aux habitudes et pour valoriser les méthodes innovantes.

Par ailleurs, l'ancienneté des enseignants-chercheurs influence variable sur le choix des méthodes pédagogiques selon leur nature, tandis que la perception qu'ont les enseignants-chercheurs de l'efficacité des méthodes utilisées demeure partielle. Cela suggère une prise de conscience encore incomplète des avantages et limites des différentes approches pédagogiques. Enfin, Albers (2007) insiste sur la nécessité de reconnaître et valoriser les activités pédagogiques dans les Universités, par le biais, entre autres, de la formation pédagogique et continue, afin de soutenir un changement durable des pratiques.

L'étude s'appuie sur la théorie du changement institutionnel (North, 1990 ; Scott, 2001) ainsi que sur la sociologie de l'éducation (Bourdieu & Passeron, 1970), qui offrent un cadre d'analyse pertinent pour comprendre comment les dynamiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur malien sont façonnées par des facteurs structurels, culturels, politiques et économiques. Ce choix théorique permet de saisir la complexité des interactions entre les acteurs (enseignants, institutions, décideurs), les politiques éducatives et les pratiques pédagogiques, tout en mettant en lumière les leviers et les freins au changement dans un contexte en constante évolution.

3. Dispositif méthodologique

La méthodologie de cette étude repose sur une enquête par

questionnaire conduite auprès d'un échantillon de 104 enseignants-chercheurs issus de deux Universités maliennes :

Yambo Ouologuem et l'USSGB. L'échantillon a été constitué selon une approche raisonnée, en tenant compte de la diversité disciplinaire et de la représentativité des deux établissements. Ce choix d'échantillonnage raisonné vise à garantir une diversité de points de vue et à refléter les réalités contrastées des pratiques pédagogiques selon les disciplines, les parcours et les cultures institutionnelles.

Le choix des Universités Yambo Ouologuem et l'USSGB comme terrain d'enquête repose sur leur rôle stratégique dans le système de l'enseignement supérieur malien, ainsi que sur la complémentarité de leurs ancrages disciplinaires. Situées Toutes deux à Bamako, ces Institutions offrent un cadre pertinent pour l'analyse des enjeux liés à la formation professionnelle des enseignants-chercheurs, tant en Sciences humaines et sociales qu'en Sciences de gestion. Leur taille, la diversité de leurs pratiques pédagogiques, leur implication dans les dynamiques de réforme, ainsi que leur accessibilité pour la recherche, en font des terrains particulièrement pertinents pour appréhender, de manière à la fois comparative et contextuelle, les défis et les perspectives liés à la professionnalisation du corps des enseignants-chercheurs au Mali. Leur positionnement institutionnel, combiné à leur participation active aux réformes pédagogiques et à l'implémentation de nouveaux dispositifs d'enseignement, en fait des cas d'étude éclairants pour comprendre les dynamiques pédagogiques actuelles.

Les données collectées portent sur plusieurs dimensions clés : les méthodes pédagogiques en usage, la formation pédagogique initiale et continue reçue, l'ancienneté dans la fonction enseignante, ainsi que les perceptions des enseignants-chercheurs quant à l'efficacité des différentes méthodes pour

favoriser l'apprentissage des étudiants. Ce choix d'indicateurs permet d'appréhender à la fois les pratiques effectives et les représentations professionnelles des acteurs de terrain, dans une perspective à la fois empirique et compréhensive.

L'analyse des données combine des approches descriptives et comparatives, visant à mettre en évidence les variations des pratiques pédagogiques et leurs déterminants selon les groupes d'enseignants-chercheurs et les contextes institutionnels étudiés. Cette triangulation analytique permet de croiser les variables individuelles, institutionnelles et structurelles, afin d'identifier les facteurs d'influence qui façonnent les dynamiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur malien.

4. Résultats de l'enquête

Les résultats qui suivent présentent une analyse détaillée des pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs au sein des Universités Yambo Ouologuem et l'USSGB. Ils examinent les variations des méthodes utilisées en fonction des établissements, des facultés, de l'ancienneté et des formations pédagogiques reçues, ainsi que les perceptions des enseignants-chercheurs quant à l'efficacité de ces approches. L'impact de la formation continue sur l'adoption des méthodes innovantes et sur la satisfaction étudiante fait lui aussi l'objet d'un examen. Cette présentation permet de mieux comprendre les dynamiques influençant les choix pédagogiques et les facteurs facilitant ou freinant l'innovation dans l'enseignement supérieur malien.

4.1. Variabilité des méthodes pédagogiques selon l'établissement universitaire

Yambo Ouologuem privilégie l'enseignement magistral interactif (49 %), tandis que l'USSGB se montre plus ouverte aux méthodes actives : résolution de problèmes (38 %) et étude

de cas (36 %). Les facultés comme la Faculté des Sciences Humaines et des Sciences de l'Éducation (FSHSE) et la Faculté d'Histoire et de Géographie (FHG) optent pour des approches plus interactives, alors que d'autres instituts comme l'Institut universitaire de Technologie (IUT) restent attachés à l'enseignement magistral. Les méthodes varient donc selon la culture disciplinaire.

4.2. Lien entre formation pédagogique et choix des méthodes d'enseignement

Les enseignants-chercheurs formés privilégient de manière légère les méthodes actives : 38 % d'entre eux utilisent la résolution de problèmes contre 33 % chez les non formés. L'étude de cas suit une tendance similaire. L'enseignement magistral reste cependant commun à tous. La classe inversée, marginale, n'est pratiquée que par un seul enseignant-chercheur non formé.

Ces résultats rejoignent l'idée avancée par Angelo (1994) selon laquelle le développement professionnel des enseignants-chercheurs repose sur une démarche globale intégrant non seulement la maîtrise des méthodes pédagogiques, mais aussi leur professionnalisation et la reconnaissance institutionnelle. En effet, la formation pédagogique apparaît ici comme un levier modeste mais réel pour encourager l'adoption des méthodes actives.

La prise de conscience partielle observée quant à l'efficacité des méthodes utilisées souligne la nécessité d'un enseignement réflexif approfondi chez les enseignants-chercheurs, comme le démontrent Ashwin *et al.* (2020). Ils insistent sur l'importance de la réflexion continue sur ses pratiques, qui se développe grâce à la formation continue, et qui est essentielle pour dépasser les résistances et améliorer l'engagement pédagogique.

4.3. Influence de l'ancienneté sur les pratiques pédagogiques

Les jeunes enseignants-chercheurs (0-5 ans) adoptent plus volontiers des méthodes actives. Ceux ayant 16-20 ans d'expérience privilégient davantage l'étude de cas. Les plus anciens (> 25 ans) reviennent à des approches plus classiques. Cela traduit une évolution des pratiques avec le temps, mais aussi une possible résistance au changement chez les plus anciens dans le métier.

4.4. Formation continue et transformation des approches d'enseignement

La formation continue favorise l'usage de la résolution de problèmes et de l'étude de cas. Toutefois, l'enseignement magistral reste très répandu, quel que soit le parcours de formation. La classe inversée, bien que promue du point de vue théorique, reste quasi absente (1 %).

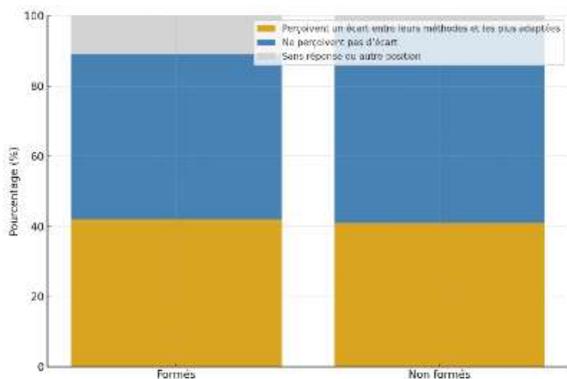
4.5. Représentations de l'efficacité des méthodes pédagogiques

L'enseignement magistral interactif et la résolution de problèmes sont les méthodes pédagogiques les plus perçues comme efficaces. En revanche, la classe inversée, bien que reconnue pour son potentiel pédagogique, n'est mentionnée que par un seul enseignant-chercheur comme facilitant l'apprentissage. Quant à l'étude de cas, elle suscite des avis partagés. Par ailleurs, 38 % des enseignants-chercheurs formés identifient un écart entre leurs pratiques actuelles et les méthodes qu'ils estiment plus adaptées pour soutenir les étudiants de manière efficace dans leurs apprentissages.

4.6. *Écarts entre les pratiques pédagogiques et perceptions d'efficacité : Impact de la formation continue*

La figure 1 présente la perception des enseignants-chercheurs quant à un éventuel écart entre leurs pratiques pédagogiques actuelles et celles qu'ils considèrent les plus adaptées à l'apprentissage, en fonction de leur participation à une formation continue.

Figure 1 - Perception d'un écart entre pratiques pédagogiques actuelles et idéales selon la formation continue



Source : Figure produite à partir des données de l'enquête menée dans le cadre de la présente recherche.

Les résultats suggèrent que la formation continue joue un rôle déterminant dans la prise de conscience des enseignants-

chercheurs quant à l'efficacité de leurs méthodes pédagogiques. Parmi les enseignants-chercheurs ayant bénéficié d'une formation continue, 42 % perçoivent une différence entre leurs

méthodes actuelles et celles qu'ils estiment plus adaptées à l'apprentissage des étudiants, révélant un effet notable sur leur capacité réflexive.

Cependant, 47% des enseignants-chercheurs formés ne perçoivent aucune différence, ce qui indique que la formation continue ne conduit pas de manière spécifique à une remise en question des pratiques. Chez les enseignants-chercheurs sans formation continue, bien que 41 % reconnaissent un écart, une majorité (56 %) estime leurs pratiques actuelles suffisantes, ce qui peut s'expliquer une exposition limitée aux approches innovantes.

4.7. Perception de l'impact différencié des méthodes pédagogiques sur l'apprentissage

Les enseignants-chercheurs, dans leur ensemble, perçoivent des différences significatives entre les méthodes pédagogiques quant à leur impact sur l'apprentissage. La résolution de problèmes et la classe inversée sont vues comme ayant une forte influence positive. L'étude de cas est appréciée mais de manière moins consensuelle, tandis que l'enseignement magistral interactif est jugé utile, bien que son efficacité soit parfois relativisée.

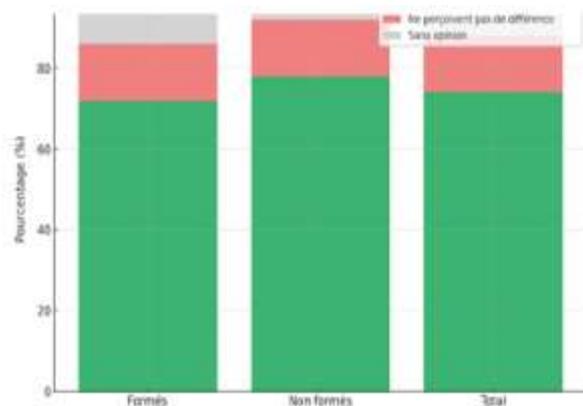
4.8. Influence de la formation pédagogique sur la perception de l'efficacité des méthodes d'enseignement

Parmi les enseignants-chercheurs formés en pédagogie, 79 % estiment qu'il existe des différences d'influence entre les méthodes, contre 64 % chez les non formés. Ce décalage souligne l'effet sensibilisateur de la formation. Les réponses négatives ou incertaines sont plus fréquentes chez les non formés, traduisant une moindre conscience des enjeux pédagogiques.

4.9. Effet de la formation continue sur la perception de l'efficacité des méthodes pédagogiques

La figure 2 illustre la perception de l'efficacité des méthodes pédagogiques en fonction de la perception ou non des enseignants-chercheurs à une formation continue. Elle fait ressortir une majorité qui perçoit des différences d'efficacité entre les méthodes, bien que l'écart entre les groupes formés et non formés demeure relativement faible.

Figure 2 – Perception de l'efficacité des méthodes pédagogiques selon la formation continue



Source : Figure produite à partir des données de l'enquête menée dans le cadre de la présente recherche.

Dans l'ensemble, 74 % des enseignants-chercheurs perçoivent des différences d'efficacité entre les méthodes. Cette différence est d'une faible ampleur chez ceux ayant suivi une formation continue (72 %) comparé aux non formés (78 %).

Une minorité (14%) ne perçoit aucune différence, avec des taux similaires entre groupes. Cela montre que la formation continue

n'a pas toujours un effet transformateur. Environ 12 % des répondants n'ont pas exprimé d'opinion.

4.10. Appréciation du niveau de formation pédagogique des enseignants-chercheurs

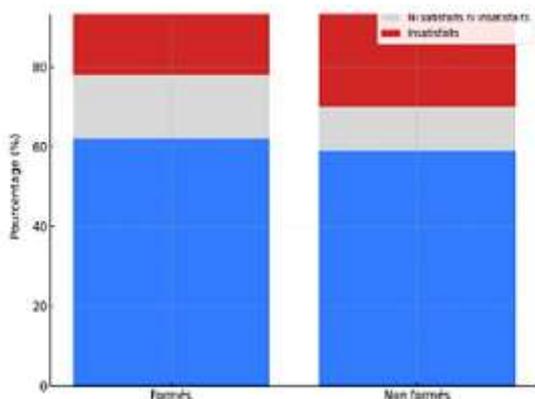
La majorité des enseignants-chercheurs exprime une opinion favorable quant aux méthodes actives, ce qui reflète une tendance générale à les considérer comme efficaces.

Parmi les non formés, près de 40 % jugent leur préparation peu satisfaisante, avec seulement 11 % très satisfaits, soulignant l'importance d'une formation structurée pour renforcer confiance et compétences.

4.11. Lien entre la formation continue et la satisfaction dans l'exercice professionnelle

Le graphique 3 fait ressortir les écarts de satisfaction entre les enseignants-chercheurs ayant bénéficié d'une formation continue et ceux n'en ayant pas suivi, Il révèle aussi une proportion non négligeable d'insatisfaits et de répondants adoptant une position neutre, ce qui suggère un potentiel d'amélioration des dispositifs de formation en place.

Figure 3 -Niveau de satisfaction à l'égard de la formation professionnelle selon la formation continue



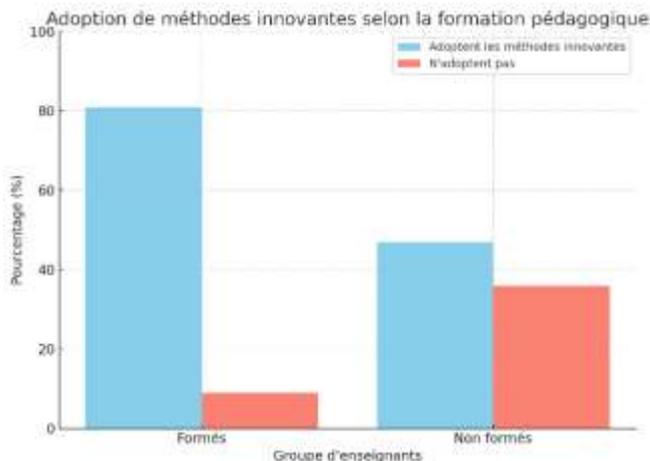
Source : Figure produite à partir des données de l'enquête menée dans le cadre de la présente recherche.

Les enseignants-chercheurs ayant suivi une formation continue se déclarent dans l'ensemble plus satisfaits (62%) de leur niveau de formation professionnelle, mais 22% restent insatisfaits. Chez les non formés, 59 % se déclarent satisfaits et 30 % insatisfaits. Le faible taux de très satisfaits dans les deux groupes souligne la nécessité d'améliorer la qualité et la pertinence des formations.

4.12. Effet de la formation pédagogique sur l'adoption de méthodes innovantes

La figure 4 présente l'influence de la formation pédagogique sur l'adoption de pratiques innovantes. Elle révèle un contraste marqué entre les enseignants-chercheurs formés et non formés, tant en termes d'adhésion que de réticence à l'égard de ces approches.

Figure 4- Influence de la formation pédagogique sur l'adoption de méthodes innovantes



Source : Figure produite à partir des données de l'enquête menée dans le cadre de la présente recherche.

Une forte corrélation existe entre la formation pédagogique et l'utilisation de méthodes innovantes : 81 % des enseignants-chercheurs formés adoptent ces approches, contre 47% chez les non formés. Cela montre que la formation est un levier central pour renouveler les pratiques pédagogiques. Cependant, 9 % des formés et 36 % des non formés n'adoptent pas de méthodes innovantes, soulevant la question des obstacles (manque de moyens, soutien institutionnel, surcharge de travail).

4.13. Lien entre la durée de la formation pédagogique et l'adoption de pratiques innovantes

Plus la durée de la formation est longue, plus les enseignants-chercheurs ont tendance à utiliser des méthodes innovantes. Les formations longues facilitent une intégration progressive, une

meilleure appropriation et un accompagnement à la mise en pratique. Même les formations courtes (10–15 jours) ont un impact (67 % d'utilisation de méthodes innovantes), mais leur effet reste limité, en partie à cause d'un manque de suivi.

4.14. Formation continue et intégration des approches pédagogiques innovantes

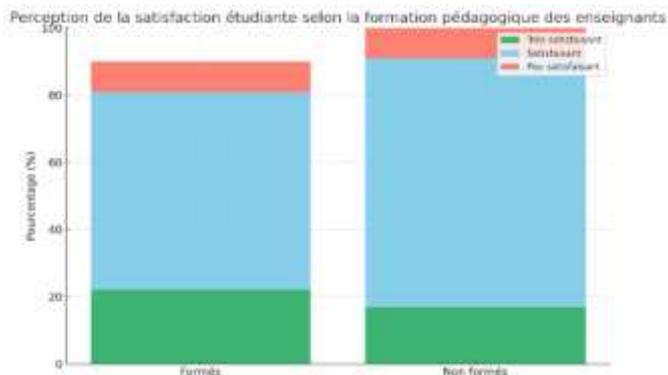
Les enseignants-chercheurs ayant suivi une formation continue sont en proportion bien plus importante à utiliser des méthodes pédagogiques innovantes que ceux qui n'en ont pas bénéficié (76 % contre 48 %). Cette différence souligne le rôle central de la formation continue dans l'actualisation des compétences pédagogiques et l'ouverture à de nouvelles approches d'enseignement.

À l'inverse, les enseignants-chercheurs sans formation continue rencontrent plus de difficultés à adopter ces méthodes innovantes, ce qui peut s'expliquer par un déficit de connaissances actualisées ou d'une moindre exposition aux innovations pédagogiques. Ce constat met en lumière l'importance pour les établissements d'assurer un accès régulier à la formation continue afin de maintenir un haut niveau de qualité pédagogique.

4.15. Formation pédagogique, formation continue et satisfaction étudiante

La figure 5 démontre la perception qu'ont les enseignants-chercheurs du niveau de satisfaction des étudiants, en fonction de leur participation ou non à une formation pédagogique. Elle fait apparaître une association positive, quoique modérée, entre la formation reçue et le degré de satisfaction étudiante perçue.

Figure 4- Perception de la satisfaction étudiante selon la formation pédagogique des enseignants-chercheurs



Source : Figure produite à partir des données de l'enquête menée dans le cadre de la présente recherche.

L'analyse de la satisfaction des étudiants vis-à-vis des méthodes d'enseignement démontre une légère corrélation positive avec la formation pédagogique des enseignants-chercheurs. Ceux ayant suivi une formation pédagogique obtiennent une proportion plus élevée de réponses « très satisfaisantes » (22 % contre 17 %) et une part réduite de réponses « peu satisfaisantes » (9 % contre 11 %) par rapport aux non formés. Cela suggère que la formation pédagogique contribue à mieux répondre aux attentes étudiantes, ce qui peut résulter d'une préparation des enseignants-chercheurs à comprendre et adapter leurs pratiques aux besoins des étudiants.

Toutefois, dans les deux groupes, la majorité des enseignants-chercheurs considère la satisfaction étudiante comme élevée à l'échelle globale, ce qui indique que les méthodes, qu'elles soient innovantes ou traditionnelles, bénéficient d'un accueil favorable auprès des étudiants. Néanmoins, le faible taux de

satisfaction très élevée dans les deux groupes révèle des marges de progression pour améliorer l'expérience étudiante.

Concernant la formation continue, les enseignants-chercheurs formés continuent de rapporter une proportion plus importante de réponses « très satisfaisantes » (22 %) que ceux sans formation continue (15 %). Cependant, la majorité des enseignants-chercheurs dans les deux groupes considère la satisfaction étudiante adéquate (59 % chez les formés, 74 % chez les non formés), ce qui indique que, malgré un impact positif de la formation continue, un grand nombre d'enseignants-chercheurs parvient à répondre aux attentes des étudiants sans avoir besoin de recourir à une formation continue. Enfin, la part des évaluations peu satisfaisantes reste faible dans les deux groupes (9 % pour les formés, 11 % pour les non formés), confirmant que la majorité des enseignants-chercheurs offre un enseignement jugé adéquat, quelle que soit leur formation.

5. Discussion

Les résultats révèlent un écart notable entre les pratiques pédagogiques mises en œuvre en pratique et celles perçues comme plus efficaces, en ce qui concerne surtout les enseignants-chercheurs ayant bénéficié d'une formation continue, mais aussi ceux dépourvus de formation.

La formation pédagogique joue un double rôle : elle favorise l'adoption de méthodes innovantes tout en renforçant la capacité critique des enseignants-chercheurs à évaluer leurs pratiques.

Toutefois, cet impact demeure inégal, en raison de facteurs institutionnels, du manque de ressources et de la faible valorisation de l'innovation pédagogique dans certains contextes.

Ces observations rejoignent les travaux de Barbier et *al.* (1994) et Barbier et Galatanu (2004), qui insistent sur l'importance de

la professionnalisation des enseignants-chercheurs et des savoirs d'action. Selon les répondants, la valorisation et le partage des compétences pédagogiques dans le cadre de la formation continue constituent des leviers essentiels pour le développement et l'amélioration des pratiques des enseignants-chercheurs.

Cela met en lumière le rôle central de la formation, non seulement comme transmission de savoir-faire, mais aussi comme espace d'échange et de construction collective de savoirs.

La durée et la qualité des formations apparaissent comme des éléments clés : les formations longues permettent des changements plus durables des pratiques, tandis que les formations courtes, bien qu'utiles, nécessitent un accompagnement post-formation pour maximiser leur effet.

Enfin, la faible intégration de la classe inversée illustre les obstacles persistants à l'innovation pédagogique. Ces résistances peuvent s'expliquer par les contraintes matérielles, le temps limité et la culture académique dominante, qui freinent la diffusion de nouvelles pratiques.

Cette analyse est en accord avec les travaux d'Åkerlind (2007) et d'Adangnikou (2008), qui mettent en lumière les freins institutionnels et culturels à l'évolution des pratiques pédagogiques dans certains contextes universitaires, en particulier en Afrique.

Ces éléments soulignent l'importance de créer des conditions favorables, tant matérielles qu'institutionnelles, et de promouvoir une culture universitaire valorisant la formation continue et l'expérimentation pédagogique.

Conclusion

Cette étude met en évidence la complexité des dynamiques pédagogiques à l'œuvre dans l'enseignement supérieur malien,

à travers l'analyse des pratiques des enseignants-chercheurs des Universités Yambo Ouologuem et l'USSGB. Elle confirme que le choix des méthodes pédagogiques ne relève pas seulement d'une préférence individuelle, mais résulte d'un faisceau de facteurs institutionnels, disciplinaires, formatifs et générationnels.

Malgré une domination persistante de l'enseignement magistral -souvent dans sa forme interactive- des signes d'évolution apparaissent, notamment à travers l'adoption progressive de méthodes actives comme la résolution de problèmes ou l'étude de cas. Ces approches pédagogiques, reconnues pour leur potentiel à stimuler un apprentissage durable, sont davantage mobilisées par les enseignants-chercheurs ayant bénéficié d'une formation pédagogique initiale ou continue, ce qui met en lumière l'importance du développement professionnel dans la transformation des pratiques.

L'analyse révèle également que l'ancienneté constitue un facteur d'influence différencié : les jeunes enseignants adoptent plus volontiers des démarches innovantes, tandis que les plus expérimentés tendent à reconduire des pratiques plus classiques, parfois par manque d'accompagnement ou de reconnaissance institutionnelle.

Un autre résultat marquant concerne l'écart entre les pratiques effectives et les perceptions d'efficacité : de nombreux enseignants identifient des méthodes plus pertinentes que celles qu'ils utilisent, sans pour autant les mettre en œuvre. Cela témoigne d'une prise de conscience inachevée, et souligne le besoin de renforcer la réflexivité pédagogique. À cet égard, la formation continue émerge comme un levier stratégique, à condition qu'elle soit inscrite dans une logique institutionnelle cohérente, valorisée, et orientée vers la pratique.

La très faible appropriation de la classe inversée, malgré sa valorisation théorique, illustre les résistances culturelles, les freins logistiques et les limites de la diffusion pédagogique dans

le contexte malien. Ce constat appelle à une transformation plus systémique des conditions d'exercice de l'enseignement supérieur.

En définitive, cette étude souligne que la professionnalisation des enseignants-chercheurs ne peut se réduire à une simple injonction à innover. Elle suppose un investissement structurel dans la formation continue, une reconnaissance institutionnelle des efforts pédagogiques, et la création d'espaces de dialogue et d'expérimentation. C'est à ces conditions qu'un changement durable pourra s'opérer, au service d'un enseignement supérieur plus inclusif, plus pertinent, et mieux adapté aux exigences de la société malienne contemporaine.

Références bibliographiques

ADANGNIKOU Noël, 2008, « Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? », in *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (3), pp.601-621.

ÅKERLIND Gerlese, 2007, « Constraints on academics' potential for developing as a teacher. Studies », in *Higher Education*, vol. 32, n° 1, p. 21-37.

ALAVA Séraphin, 2000, « Rôle des stratégies d'autodirection des apprentissages dans les pratiques d'études en premier cycle universitaire », in *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, Vol 33, N°1, P. 43 - 71.

ALBERS Cheryl, 2007, « Developing a shared meaning of scholarship to enable the revision of promotion policy », in *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 1, N°1, p. 1-16.

ANGELO Thomas Anthony, 1994, « From faculty development to academic development », In : *AAHE Bulletin*, Vol. 46, N°10, pp. 3-7.

ARGYRIS Christopher et SCHÖN Donald Alan, 1996, *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley.

ASHWIN Paul, BOUD David, CALKINS Susanna, COATE Kelly, HALLETT Fiona, LIGHT Gregory, LUCKETT Kathy, McARTHUR Jan, MacLAREN Iain, McLEAN Monica, McCUNE Velda, MÅRTENSSON Katarina, TOOHER Michelle, 2020, *Reflective Teaching in Higher Education*, 2^e édition, Bloomsbury Academic, Londres

ASTOLFI Jean-Pierre, 1992, *L'école pour apprendre*, ESF, Paris

BARBIER Jean-Marie, CHAIX Marie-Laure, DEMAILLY Lise, 1994, « Éditorial », in *Recherche & Formation*, N°17, Recherche et développement professionnel. pp. 5-8.

BARBIER Jean-Marie, GALATANU Olga (dir.), 2004, *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Éditions L'Harmattan, Paris, 324 p.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1970, *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris, coll. « Le sens commun », 284 p.

NORTH Douglass Cecil, 1990, *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge University Press, Cambridge. (Série : Political Economy of Institutions and Decisions), 152 p.

SCOTT William Richard, 1995, « Institutional Construction », in *Institutions and Organizations. Ideas, Interests and Identities*, Sage Publications, Thousand Oaks (Californie), pp. 136–140.

