

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**GESTION DE LA FORMATION CONTINUE ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES :
LE CAS DES ÉLUS MUNICIPAUX DU SÉNÉGAL**

THÈSE PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE DU

**DOCTORAT EN ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
EN ASSOCIATION AVEC
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL**

PAR

ABDOULAYE CISSÉ

AVRIL 2026

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PROGRAMME DE DOCTORAT EN ÉDUCATION 3666

Direction de recherche :

Alain Huot

Prénom et nom	directeur de recherche
---------------	------------------------

France Gravelle

Prénom et nom	codirectrice de recherche
---------------	---------------------------

Jury d'évaluation

Alain Huot	Directeur de recherche
------------	------------------------

Prénom et nom	Fonction du membre de jury
---------------	----------------------------

France Gravelle	Codirectrice de recherche
-----------------	---------------------------

Prénom et nom	Fonction du membre de jury
---------------	----------------------------

Stéphane Thibodeau	Président du jury
--------------------	-------------------

Prénom et nom	Fonction du membre de jury
---------------	----------------------------

Yann Fournis	Évaluateur
--------------	------------

Prénom et nom	Fonction du membre de jury
---------------	----------------------------

Judicaël Alladatin	Évaluateur
--------------------	------------

Prénom et nom	Fonction du membre de jury
---------------	----------------------------

Thèse soutenue le 25 02 2026

REMERCIEMENTS

Je tiens particulièrement à adresser mes plus sincères remerciements et ma profonde reconnaissance à mon directeur de recherche, le professeur Alain Huot, sans qui l'accomplissement de cette thèse n'aurait pas été possible. Merci pour vos précieux enseignements, votre patience, votre soutien et vos avis pertinents. Je tiens à remercier ma codirectrice de recherche, la professeure France Gravelle, pour son appui et ses nombreuses rétroactions, sa disponibilité et le temps qu'elle a consacré à la réalisation de cette thèse. Un grand merci également aux membres du jury et particulièrement pour le Président Stéphane Thibodeau pour le temps consacré à l'évaluation de cette thèse et les suggestions et recommandations pertinentes formulées.

Je voudrais également adresser mes remerciements aux professeures Audrey Groleau et Lise-Anne St-Vincent qui m'ont accueilli comme stagiaire doctoral et auprès de qui j'ai beaucoup appris. Je tiens à remercier chaleureusement l'ensemble des enseignants et du personnel du doctorat en éducation qui m'ont soutenu et aidé dans l'accomplissement de ce parcours prestigieux. Je tiens à remercier Carole Dontigny, Commis à la gestion des études au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR, pour sa disponibilité et le soutien.

Mes remerciements s'adressent aussi aux responsables du ministère chargé des collectivités territoriales au Sénégal, aux élus municipaux, aux responsables des organisations partenaires et aux formateurs qui ont bien voulu me consacrer du temps, à me partager leurs expériences et leurs réflexions sur le sujet de cette thèse, malgré un emploi du temps très chargé.

Je remercie aussi les nombreuses personnes rencontrées pendant mon parcours doctoral, mais aussi mes collègues de travail à Enda ECOPOP et M. Bachir Kanouté pour son apport dans mon parcours professionnel. Je leur suis reconnaissant pour leur amitié, leur soutien et leurs précieux conseils.

Je tiens à remercier ma famille et mes proches, en particulier ma défunte mère et mon père, mes oncles et tantes, mes frères et sœurs, mes cousins et cousines, mes beaux-parents qui m'ont apporté leur prière, leur soutien et leur accompagnement dans ce travail.

Je tiens à exprimer mes sincères remerciements à ma chère sœur Yaye Marième Cissé et à son époux, Meissa Diop, à mon cher ami, le professeur Ousmane Sy et son épouse Ramatoulaye Sow, qui se sont surpassés pour me garantir un séjour exceptionnel au Québec.

Enfin, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à ma chère épouse, Virginie Marie Turpin, ainsi qu'à mes enfants, Arame, Aminata, Marième, Pape Mar Gustave et Karima, pour leur soutien inébranlable, leur affection et leur réconfort tout au long de cette thèse.

DÉDICACE

Je dédie cette thèse à tous ceux qui croient à l'éducation et, en particulier, à la formation continue et à ceux qui sont passionnés par la décentralisation politique.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
DÉDICACE.....	v
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES ENCADRÉS	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES DES ET ACRONYMES	xiv
RÉSUMÉ.....	xvi
ABSTRACT	xix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	6
1.1 La décentralisation politique et le travail des élus municipaux au Sénégal	6
1.2 L'importance accordée à la formation continue des élus municipaux pour opérationnaliser la décentralisation politique.....	12
1.3 La gestion de la formation continue des élus municipaux au Sénégal.....	15
1.4 La place du développement des compétences dans la formation continue des élus municipaux	19
1.5 Synthèse de la problématique et question de recherche.....	23
CHAPITRE II.....	26
CADRE DE RÉFÉRENCE	26
2.1 Formation continue en milieu de travail	26
2.2 Gestion de la formation continue	30
2.3 Compétence.....	32
2.4 Acquisition et développement des compétences.....	38
2.5 Objectifs de recherche.....	45
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	49
3.1 Type de recherche et postures épistémologiques	49

3.1.1 Type de recherche	49
3.1.2 Posture épistémologique	53
3.2. Recrutement et participants de la recherche.....	55
3.3 Méthodes de collectes de données	58
3.4 Collecte des données et considérations éthiques.....	62
3.5 Analyse des données	65
3.5 Limites du choix méthodologique et critères de rigueur scientifique	68
CHAPITRE IV PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	72
4.1 Caractéristiques du processus de gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal	73
4.1.1 La politique nationale de formation continue : ce qu'en disent les participants à la recherche	73
4.1.2 La politique nationale de formation continue : discussion à l'aide des écrits	77
4.1.3 Le cadre stratégique et opérationnel de formation continue des élus municipaux ..	79
4.1.3.1 La Stratégie nationale de formation continue : ce qu'en disent les participants à la recherche	79
4.1.3.2 La Stratégie nationale de formation continue (SNFC) : discussion à l'aide des écrits	83
4.1.3.3 Le Dispositif national de formation continue : ce qu'en disent les participants à la recherche	85
4.1.3.4 Le dispositif national de formation continue : discussion à l'aide des écrits.....	91
4.1.3.5 Le Référentiel National de Formation continue (RNFC) : ce qu'en disent les participants à la recherche.....	93
4.1.3.6 Le référentiel national de formation continue : discussion à l'aide des écrits	99
4.1.4 Synthèse sur les caractéristiques du processus de gestion de la formation continue	101
4.2 Démarche de construction des pratiques de formation continue des élus municipaux du Sénégal	103

4.2.1 Les moyens financiers mis en œuvre : ce qu'en disent les participants à la recherche	103
4.2.2 Les moyens financiers mis en œuvre : discussion à l'aide des écrits	107
4.2.3 Le procédé du projet de formation : ce qu'en disent les participants à la recherche	109
4.2.3.1 Ce que disent les participants sur la détermination des cibles et les procédures de définition des besoins et thèmes de formation	109
4.2.3.2 Ce que disent les participants sur le profil et les procédures de sélection des élus à former	117
4.2.3.3 Ce que disent les participants sur le profil des formateurs et leurs procédures de sélection	119
4.2.3.4 Ce que disent les participants sur le nombre et la régularité des sessions de formation continue	122
4.2.4 Le procédé du projet de formation : discussion à l'aide des écrits	123
4.2.5 Le contrôle de la mise en œuvre du projet de formation continue : ce qu'en disent les participants à la recherche	126
4.2.5.1 Ce que disent nos participants quant aux limites des dispositifs individuels de formation continue	126
4.2.5.2 Ce que disent nos participants sur l'existence d'un système de suivi et d'évaluation des formations dispensées	129
4.2.5.3 Ce que disent les participants sur l'évaluation des prestations des formateurs et de l'atteinte des objectifs de formation continue	131
4.2.6 Le contrôle de la mise en œuvre du projet de formation continue : discussion à l'aide des écrits	134
4.2.7 Synthèse sur la démarche de construction des pratiques de formation continue ...	136
4.3 Perception sur les effets induits de la formation continue par les participants à la recherche	138
4.3.1 Effets induits des sessions de formation continue : ce qu'en disent les participants à la recherche	138
4.3.1.1 Ce que disent les participants sur le déroulement et les apports des sessions de formation continue	138

4.3.1.2 Ce que disent les participants quant à l'adoption de l'approche par compétences dans les sessions de formation continue	143
4.3.1.3 Ce que disent les participants sur le transfert des connaissances pour la prise en charge des missions.....	145
4.3.1.4 Ce que disent les participants sur les effets des sessions de formation continue et différences perçues dans la gestion d'une commune urbaine ou rurale.....	149
4.3.2 Effets induits des sessions de formation continue : discussion à l'aide des écrits.	158
4.3.3 Synthèse sur la perception sur les effets induits de la formation continue	163
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES.....	165
Synthèse de la recherche	165
L'amélioration du processus de gestion de la formation continue est une exigence de performance pour le ministère	170
La nécessité d'améliorer les pratiques par l'adoption d'une démarche efficace et efficiente de l'offre de formation continue	172
La planification et la conception de la formation continue.....	173
L'amélioration du processus de diffusion, de réalisation et d'évaluation de la formation continue.....	173
L'importance d'aboutir à des effets induits de la formation continue pour la prise en charge des missions dans les communes urbaines et rurales	174
Les retombées et contributions de la recherche	175
Les limites de la recherche.....	176
Les pistes de recherches futures.....	177
RÉFÉRENCES.....	178
ANNEXE A. GUIDE D'ENTRETIEN	187
ANNEXE B. PILOTAGE ET COORDINATION DES ACTIONS DE FORMATION DES ÉLUS MUNICIPAUX	1

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 : Acteurs institutionnels de la décentralisation politique au Sénégal	9
Figure 1.2 : Dispositif institutionnel de la formation des élus municipaux et des agents des administrations locales	16
Figure 3.1 : Synthèse de la méthodologie de la recherche	70
Figure 4.1 : Critères de choix des acteurs à former	117

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 4.1 : Synthèse de l'analyse du discours de nos participants sur la politique nationale de formation continue	76
Encadré 4.2 : Synthèse de l'analyse du discours de nos participants sur le financement ou budget du Dispositif National de Formation Continue	88
Encadré 4.3 : : Synthèse de l'analyse du discours de nos participants sur l'existence d'un Référentiel National de Formation continue	95
Encadré 4.4 : Synthèse de l'analyse du discours des participants sur les avancées concernant la mise en place d'un Référentiel National de Formation continue.....	96
Encadré 4.5 : Synthèse de l'analyse du discours des participants sur les limites concernant la mise en place du Référentiel National de Formation continue.....	98
Encadré 4.6 : Synthèse de l'analyse du discours des participants sur les apports des formations continues.....	142

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 : Modalité de collecte de données selon le type de participant.....	62
Tableau 4.1 : Ce que disent les participants quant à l'existence d'une Politique Nationale de Formation Continue (PNFC).....	74
Tableau 4.2 : Perceptions des limites de la Stratégie Nationale de Formation (SNFC) selon les participants à la recherche	82
Tableau 4.3 : Ce que disent les participants quant à l'existence du Dispositif National de Formation continue (DNFC).....	86
Tableau 4.4 : Ce que disent les participants sur le financement ou le budget relatif au Dispositif National de Formation continue (DNFC).....	87
Tableau 4.5 : Perceptions des limites du Dispositif National de Formation Continue selon les participants à la recherche	89
Tableau 4.6 : Ce que disent les participants quant à l'existence d'un Référentiel National de Formation continue (RNFC).....	94
Tableau 4.7 : Ce que disent les participants quant aux avancées concernant la mise en place d'un Référentiel National de Formation continue	96
Tableau 4.8 : Perception des limites concernant la mise en place d'un Référentiel National de Formation continue	97
Tableau 4.9 : Ce que disent les participants quant aux mécanismes ou sources de financement de la formation continue	104
Tableau 4.10 : Ce que disent les participants sur l'approche de détermination des besoins de formation	111
Tableau 4.11 : Ce que disent les participants sur la détermination des thèmes ou modules de formation continue	114
Tableau 4.12 : Ce que disent les participants sur les procédures de recrutement des formateurs	120
Tableau 4.13 : Perception des limites des dispositifs individuels de formation continue	127
Tableau 4.14 : Ce que disent les participants quant à l'évaluation de l'atteinte des objectifs de la formation continue	132
Tableau 4.15 : Ce que disent les participants quant aux apports des sessions de formation continue	141
Tableau 4.16 : Ce que disent les participants sur les indicateurs de perceptions sur le processus de formation par catégorie d'acteurs.....	146

Tableau 4.17 : Ce que disent les participants sur les effets des sessions de formation continue.....	149
Tableau 4.18 : Ce que disent les participants quant aux différences perçues dans la gestion d'une commune urbaine ou rurale.....	153
Tableau 4.19 : Ce que recommandent les participants de la recherche sur la gestion de la formation continue	169

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES DES ET ACRONYMES

ADS : Association des Départements du Sénégal

AMS : Association des Maires du Sénégal

APC : Approche par les compétences

ARD : Agences Régionale de Développement

BIT : Bureau International du Travail

CAEL : Cellule d'Appui aux Élus Locaux

CMO : Condition Minimal Obligatoire

CNFPLF : Centre National de le Fonction Publique Locale et de la Formation

CT : Collectivité Territoriale

CGCT : Code Général des Collectivités Territoriales

DNFC : Dispositif National de Formation Continue

LPSD : Lettre de Politique sectorielle de Développement

MCTDAT : Ministère de l'Urbanisme, des Collectivités Territoriales et de l'Aménagement du Territoire

MGLDAT : Ministère de la Gouvernance locale, du Développement et de l'Aménagement du Territoire

MUCTAT : Ministère de l'Urbanisme, des Collectivités Territoriales et de l'Aménagement du Territoire

OCDE : Organisation pour la Coopération et le Développement Économique

ONG : Organisation Non Gouvernementale

ONU FEMMES : Organisation des Nations Unies pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes

OSC : Organisation de la Société Civile

PACASEN : Programme d'Appui aux Communes et Agglomération du Sénégal

PNDL : Programme National de Développement Local

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

PNFC : Politique National de Formation Continue

PTF : Partenaire Technique et Financier

RNFC : Référentiel National de Formation Continue

SNFC : Stratégie Nationale de Formation Continue

UAEL : Union des Associations des Élus Locaux

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'enfance

USAID : Agence des États Unies pour le développement international

UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières

VAE : Valorisation des Acquis de l'Expérience

RÉSUMÉ

L'importance de la formation continue des élus municipaux est un sujet clé dans de nombreux pays qui ont adopté la décentralisation politique comme mode de gouvernance. Cependant, il n'existe pas de consensus sur la manière dont cette formation continue devrait être gérée, et encore moins sur les circonstances dans lesquelles les compétences des élus municipaux devraient être développées et acquises. En partant de ces constats, la question principale de notre recherche était de comprendre comment la gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal influence les pratiques de formation pour développer les compétences.

Devant cette situation, nous nous sommes intéressés, dans le cadre de référence de la recherche, à l'application du concept de formation continue, en particulier dans le secteur municipal. Nous avons constaté que ce processus est complexe en raison de la variété et de la pluralité des profils des élus municipaux. Sa complexité se mesure également par le fait que l'élu, qui n'a jamais occupé le rôle de gestionnaire de l'institution municipale, ne reçoit généralement pas de formation professionnelle préalable dans ce domaine pour assurer ses fonctions. Cela nous a amenés à examiner la manière de gérer la formation continue, en soulignant son importance et en clarifiant son cadre d'application.

De plus, dans le contexte de la gestion municipale, les notions de compétence et de développement des compétences ont été abordées pour éclairer les explications qui, dans ce domaine de la formation continue, permettent de mettre en évidence l'importance de l'acquisition de compétences chez les élus municipaux. Grâce au cadre conceptuel établi, nous avons pu proposer les objectifs spécifiques de recherche suivants : i) décrire les éléments constitutifs du processus de gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal et ; ii) explorer la démarche et les pratiques de formation continue qui contribuent au développement des compétences des élus municipaux du Sénégal.

Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons opté pour une méthode qualitative avec un devis d'étude de cas. Cette approche nous a permis d'explorer en profondeur le processus actuel de formation continue et d'identifier les pistes d'amélioration. Notre recherche, basée sur une approche totalement inductive, a accordé une importance particulière à l'explication et à l'analyse des expériences et des pratiques vécues par les personnes participant à la recherche.

Cette démarche a permis de mettre en évidence le sens profond de leurs expériences. Afin d'atteindre nos objectifs, nous avons mené des entretiens semi-dirigés avec des responsables du ministère chargé des municipalités, des élus municipaux, des responsables d'organisations partenaires et des formateurs provenant des régions de Dakar et Thiès. Nous avons intégralement retranscrit les entretiens et effectué une analyse en nous appuyant sur le cadre de référence et l'approche d'analyse. Ces éléments incluent les catégories prédéterminées et celles émergentes décrites par les personnes qui ont participé à la recherche. Pour analyser les données et en tirer les résultats pertinents à partir des témoignages recueillis, nous avons choisi une méthode thématique d'analyse, développée par Paillé et Mucchielli (2016). Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel Nvivo pour classer, trier et encoder les données en catégories, en nous appuyant sur des extraits significatifs.

Nous avons analysé les composantes clés de la gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal et examiné les approches et pratiques de développement des compétences. Les résultats de la recherche montrent que le processus actuel de gestion de la formation continue et de mise en pratique des connaissances ne permet pas aux élus municipaux sénégalais de développer leurs compétences. En effet, la recherche a permis d'avoir une meilleure compréhension de la manière dont la formation continue des élus municipaux est gérée au Sénégal. Elle a également éclairci les aspects essentiels du processus de formation continue qui peuvent favoriser ou entraver le développement des compétences des élus municipaux du Sénégal. En somme, la recherche permet de clarifier les réalités du processus de conception et d'opérationnalisation de la formation continue des élus municipaux. Elle pourrait donc mener à son amélioration.

Soulignons tout de même que la recherche comporte certaines limites, telles que la subjectivité du chercheur et la limite ultime de l'influence, qui sont généralement incontestable dans l'analyse. De plus, on peut noter la limite de l'entretien semi-directif, qui peut entraîner certains inconvénients, tels que des difficultés à respecter les critères courants de validité et de fiabilité. Outre les limites méthodologiques inhérente à une étude de cas, cette recherche de type qualitatif, qui se veut exploratoire, a été menée auprès d'un groupe restreint de participants. Cependant, les résultats de cette étude satisfont aux critères de transfert, se rapportant spécifiquement à la gestion de la formation continue et au développement des compétences des élus municipaux du Sénégal.

En définitive, les résultats de recherche pourraient servir de base pour de futures études sur la formation continue des agents administratifs municipaux et autres acteurs clés. La question de la gestion de la formation continue en relation avec le développement des compétences pourrait faire l'objet d'une analyse comparative entre le Sénégal et d'autres pays africains. Une autre étude pourrait se concentrer aux effets de la formation continue des fonctionnaires sénégalais sur le développement de leurs compétences. Par ailleurs, nous pensons qu'une étude pourrait examiner les facteurs politiques et les pratiques de gestion qui peuvent contribuer au succès de l'apprentissage des élus municipaux en contexte sénégalais et africain. Une autre recherche pourrait aussi s'intéresser sur les effets du genre sur la gestion des municipalités avec une analyse en fonction des élus hommes ou femmes qui gèrent les municipalités urbaines ou rurales pour l'atteinte des effets induits de développement. Finalement, une étude postdoctorale pourrait s'orienter vers la gestion de la formation continue et le développement des compétences pour clarifier les rôles et responsabilités des élus municipaux et des agents administratifs envers les citoyens, pour répondre de manière optimale à leurs besoins.

Mots clés : décentralisation politique, développement des compétences, élus municipaux, formation continue, gestion de la formation continue, Sénégal.

ABSTRACT

The importance of continuous professional development for municipal elected officials is a key subject in many countries that have adopted political decentralization as a mode of governance. However, there is no consensus on how this continuing education should be managed, and even less agreement on the circumstances under which the skills of municipal elected officials should be developed and acquired. Based on these observations, the main research question was to understand how the management of continuing education for municipal elected officials in Senegal influences training practices to develop competencies.

Given this situation, within the research framework, we focused on the application of the concept of continuing education, particularly in the municipal sector. We found that this process is complex due to the variety and plurality of municipal elected officials' profiles. Its complexity is also measured by the fact that elected officials who have never held the role of manager of a municipal institution generally do not receive prior professional training in this field to fulfil their functions. This led us to examine how to manage continuing education by highlighting its importance and clarifying its scope of application.

Furthermore, in the context of municipal management, the notions of competence and skills development were addressed to clarify the explanations that, in this field of continuing education, make it possible to highlight the importance of skills acquisition among municipal elected officials. Through the established conceptual framework, we were able to propose the following specific research objectives: i) to describe the constitutive elements of the process of managing continuing education for municipal elected officials in Senegal, and ii) to explore the approaches and training practices that contribute to the development of competencies for municipal elected officials in Senegal.

To achieve our research objectives, we adopted a qualitative methodology with a case study design. This approach allowed us to explore in depth the current continuing education process and identify areas for improvement. Our research, based on a fully inductive approach, gave particular importance to the explanation and analysis of the experiences and practices lived by the persons participating in the research. This approach made it possible to highlight the deeper meaning of their experiences. To achieve our objectives, we conducted semi-structured

interviews with officials from the ministry responsible for municipalities, municipal elected officials, managers of partner organizations, and trainers from Dakar and Thiès regions. We fully transcribed the interviews and conducted an analysis drawing on our conceptual framework. These elements included both the predetermined categories and emerging categories described by the research participants. To analyze the data and draw relevant results from the testimony collected, we chose a thematic analysis method developed by Paillé and Mucchielli (2016). To do this, we used NVivo software to classify, sort, and code the data into categories, relying on significant excerpts.

We analyzed the key components of managing continuing education for municipal elected officials in Senegal and examined the approaches and practices of competency development. The research results show that the current process of managing continuing education and putting knowledge into practice does not allow Senegalese municipal elected officials to develop their competencies. Indeed, the research provided a better understanding of how continuing education for municipal elected officials is managed in Senegal. It also clarified the essential aspects of the continuing education process that can facilitate or hinder the development of competencies among Senegalese municipal elected officials. In summary, the research makes it possible to clarify the realities of the process of designing and operationalizing continuing education for municipal elected officials. It could therefore lead to its improvement.

It should be noted, however, that the research has certain limitations, such as the subjectivity of the researcher and the ultimate limit of influence, which are generally indisputable in analysis. Furthermore, one can note the limitation of the semi-structured interview, which can lead to certain drawbacks, such as difficulties in meeting common criteria for validity and reliability. Beyond the methodological limitations inherent in a case study, this qualitative research, which aims to be exploratory, was conducted with a restricted group of participants. However, the results of this study satisfy the criteria of transferability, relating specifically to the management of continuing education and the development of competencies for municipal elected officials in Senegal.

Ultimately, the research results could serve as a basis for future studies on the continuing education of municipal administrative staff and other key stakeholders. The question of managing continuing education in relation to competency development could be the subject of

a comparative analysis between Senegal and other African countries. Another study could focus on the effects of continuing education for Senegalese officials on the development of their competencies. Furthermore, we believe that a study could examine the political factors and management practices that can contribute to the success of learning among municipal elected officials in the Senegalese and African contexts. Another research project could also be interested in the effects of gender on municipal management with an analysis according to male or female elected officials who manage urban or rural municipalities to achieve induced development effects. Finally, a postdoctoral study could be oriented towards the management of continuing education and the development of competencies to clarify the roles and responsibilities of municipal elected officials and administrative staff towards citizens, to respond optimally to their needs.

Keywords: political decentralization, competency development, municipal elected officials, continuing education, management of continuing education, Senegal.

INTRODUCTION

Cette thèse en administration de l'éducation nous rappelle que l'évolution des institutions et des organisations s'accompagne de modifications des pratiques et de la mobilisation des qualifications (Cauchi-Bianchi, 2022). De nos jours, les institutions municipales n'échappent pas aux conséquences des mutations qui affectent les organisations et les individus. Elles font face, non seulement aux bouleversements administratifs et économiques, mais aussi à l'évolution des autres enjeux sur la démocratie locale, la culture, la gouvernance et le développement durable (Beaupré, 2021). Le monde de la formation en milieu de travail accorde un intérêt grandissant à l'acquisition des compétences de base. Celles-ci sont liées à ce milieu de travail avec une finalité des dispositifs de formation centrée sur le développement de soi, tout en visant une adaptation aux nouveaux environnements professionnels et un accompagnement aux évolutions technologiques rapides (Saysset, 2006).

Dans ce contexte d'évolution des organisations, l'accent est mis sur la formation continue comme facteur facilitant le développement économique et comme moyen d'assurer l'insertion dans l'emploi et la fluidité des parcours professionnels (Bel et Berthet, 2009). En effet, la formation continue et le développement des compétences des travailleurs sont considérés comme des vecteurs du développement économique et social des organisations contribuant ainsi à l'acquisition, au développement et à la mobilisation des compétences (Deschênes, 2021; Rivard et Lauzier, 2013).

Dans le domaine des administrations publiques, plus précisément celui des municipalités, la formation initiale ne suffit pas pour assurer un agir professionnel compétent, c'est la raison pour laquelle il est indispensable de prévoir des mécanismes de formation continue pertinents et adaptés au contexte de l'exercice de la profession (Peters et Savoie-Zajc, 2013). Pour les municipalités, l' élu local est un responsable qui assume une fonction publique au sein d'un système de gouvernance démocratique et sa fonction fait appel à des compétences professionnelles particulières qui diffèrent d'une fonction professionnelle usuelle. Dans les pays qui ont adopté la démocratie électorale comme système politique, la fonction d' élu local est issue d'un processus électoral qui ne repose pas sur l'évaluation d'un bloc de compétences.

De plus, dans le contexte de la gestion municipale, les notions de compétence et de développement des compétences ont été abordées pour éclairer ce domaine de la formation, (Guertin, 2021). De ce fait, et selon les avancées des systèmes politiques, la formation continue des élus municipaux est essentiellement volontaire au Sénégal (Ministère des Collectivités Territoriales, du Développement et de l'Aménagement du Territoire [MCTDAT] 2022) ou obligatoire au Québec (Brochu et al., 2018), par exemple. Ce secteur est caractérisé par une tendance à une demande permanente et diversifiée de sessions de formation de la part des élus municipaux. À cet effet, l'enjeu est aussi pour les élus municipaux de pouvoir mobiliser les ressources pour actualiser leurs connaissances et compétences (Roelens, 2022). Ces dernières peuvent être des compétences professionnelles, des compétences de gestion, des compétences politico-administratives ou encore des compétences transversales liées à l'action publique locale.

Ainsi, dans un contexte de gouvernance des municipalités et de conduite de l'action publique territoriale, les élus municipaux ont nécessairement besoin de compétences adéquates pour bâtir des relations solides avec les autres acteurs territoriaux, comme les services étatiques déconcentrés, les acteurs sociaux, les acteurs du secteur privé afin d'assurer leurs missions (Chiasson et al., 2023). De ce fait, les rapports qu'entretiennent les élus municipaux avec la démocratie locale sont structurés par les représentations qu'ils ont de leur propre rôle et qui déterminent leurs croyances et pratiques issues de leurs positions institutionnelles et de leurs vécus (Petit, 2020).

L'accroissement des responsabilités, dans un environnement de plus en plus exigeant et complexe, requiert des élus municipaux des compétences plus grandes que par le passé, et ce, pour faire face aux problèmes de gouvernance (Niang, 2013). Effectivement, la gestion des affaires publiques devient de plus en plus complexe et spécifique, ce qui plonge l' élu dans la technicité de ses rôles et responsabilités (Demazière, 2009). Paradoxalement, des études montrent que les fonctions politiques se pratiquent surtout en situation réelle, c'est-à-dire après l'obtention d'un mandat électif et non à la suite d'une formation de base (Demazière, 2009; Navarre, 2014). D'autres recherches, dans le domaine des professions électives, ont révélé que l'insatisfaction quant à la formation est nettement plus élevée dans le milieu politique que dans le milieu professionnel, où elle ne touche que deux employés sur dix (Lambert et al., 2009).

Face à cette situation, la diversité de cas, situations réelles et de rôles que doivent assumer les élus sont à prendre en compte.; En outre, analyser ce phénomène conduit à mobiliser des approches expérientielles, collaboratives et interdisciplinaires ainsi que des stratégies participatives pour l'éclairage de ce secteur de formation (Guertin, 2021). Se questionner sur l'avenir d'une pratique sociale telle que la formation continue des adultes, et plus précisément de celle des élus municipaux, implique de s'interroger sur ses fondements, ses évolutions, l'importance croissante de la philosophie pour aborder des questions d'éthique, de sens du travail, d'objectifs, etc. (Eneau et Langar, 2022).

Plus spécifiquement au Sénégal, il est crucial pour les responsables de l'État central et local, les partenaires au développement, les praticiens et les chercheurs de divers domaines, de comprendre ce dispositif de formation continue et les activités et actions de formation continue à court terme non formelles (tels que les ateliers et les séminaires), cela restant une priorité majeure pour assurer le développement durable du pays (MCTDAT, 2022). Cet intérêt de la formation des élus municipaux est important pour une gouvernance adéquate des municipalités dans un contexte mondial d'élargissement des demandes et des offres de formation de qualité pour les élus et gestionnaires des municipalités (MCTDAT, 2023).

En outre, l'État sénégalais a pris conscience que l'atteinte du développement économique local passe d'abord par un capital humain avec de solides compétences et qualifications professionnelles (République du Sénégal, 2015). Dans ce contexte, les stratégies nationales de formation des élus locaux sont formulées comme une réponse aux besoins de compétences. Toutefois, les difficultés persistent encore dans la mise en place et l'opérationnalisation du processus de formation continue des élus et agents territoriaux. Cette situation est liée au faible dynamisme des organes de pilotage et de mise en œuvre et à la faible déclinaison des orientations des programmes du Ministère en besoins de compétences et en objectifs de formation (MCTDAT, 2022).

De nos jours, pour tenter d'accroître la performance des différentes parties prenantes sur la prise en charge des processus de formation continue, les différents acteurs du secteur de la décentralisation politique au Sénégal tentent d'analyser l'évolution de la formation continue sous l'angle d'évaluation des programmes, des résultats, des acteurs, des modèles, etc. (Dione et Touré, 2021; Samb, 2014). Par conséquent, la prise en charge de ce processus de formation continue des élus municipaux au Sénégal soulève de nombreuses questions : *Comment les élus*

municipaux sont-ils accompagnés pour composer avec les situations nouvelles? Quelles formations leur sont offertes? Par qui? Selon quels modèles? Pour quelles finalités et quels résultats?

Devant la profusion et le caractère multiforme des questions concernant la formation continue des élus municipaux au Sénégal, nous choisissons d'aborder cette problématique sous l'angle de la gestion de la formation continue liée au développement des compétences. En effet, notre recherche s'articule autour de deux dimensions : la gestion de la formation continue des élus municipaux dans le cadre du processus de décentralisation politique et les pratiques de formation pour développer les compétences. L'analyse de ces phénomènes entre dans le contexte de la formation continue des élus municipaux appuyée par l'État du Sénégal et de ses partenaires techniques et financiers.

Le premier chapitre de notre recherche est consacré à la problématique. Il débute par une analyse du contexte de la décentralisation politique au Sénégal et du travail des élus municipaux. Cette première étape est suivie par une présentation de l'importance accordée à la formation des élus municipaux pour opérationnaliser la décentralisation politique. La troisième partie aborde le processus de gestion de la formation continue de ces élus municipaux et la quatrième partie décrit la place du développement des compétences dans ce processus de formation. Nous terminons ce chapitre en présentant la question générale de recherche de l'étude.

Le deuxième chapitre se concentre sur le cadre de référence de la recherche. On y trouve une explication des divers concepts étudiés : la formation continue en milieu de travail, la gestion de la formation, la compétence ainsi que l'acquisition et le développement des compétences. Ce souci d'éclairage et de délimitation conceptuelle permet d'explicitier le contexte d'analyse de notre recherche et de définir, par la même occasion, nos objectifs de recherche.

Le troisième chapitre porte sur les aspects méthodologiques de notre recherche. On y trouve une présentation du type de recherche effectuée, ainsi que l'explicitation du choix de notre posture épistémologique. Le chapitre traite ensuite du processus de recrutement des participants, de la méthode employée pour collecter et analyser les données. Finalement, on y présente les limites et les critères de rigueur scientifique de cette étude.

Le quatrième chapitre présente, analyse et discute des résultats de la recherche. Il commence par présenter les opinions des personnes participant à la recherche sur les caractéristiques du

processus de gestion de la formation continue des élus municipaux sénégalais, la démarche de construction des pratiques de formation continue pour l'acquisition et le développement des compétences, ainsi que la perception sur les effets induits de la formation continue. Les résultats de cette étude seront ensuite discutés en mettant l'accent sur les réflexions empiriques partagées par les participants à l'étude en réponse à nos objectifs de recherche.

En conclusion, la recherche présente une synthèse de ses principaux résultats et recommandations. Elle souligne ensuite les limites de la recherche actuelle et suggère des pistes d'action pour continuer à explorer le sujet.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, la compréhension du processus de formation continue et d'acquisition des connaissances pour les élus municipaux est d'abord décrit à travers le contexte de la décentralisation politique au Sénégal et le travail de ces élus. À cet égard, l'importance accordée à la formation continue des élus municipaux pour opérationnaliser la décentralisation politique sera analysée. Nous allons poser ensuite un regard sur le processus de gestion de la formation continue des élus municipaux et la place du développement des compétences dans ce processus de formation. Enfin, nous allons synthétiser la problématique et aborder la question de recherche.

1.1 La décentralisation politique et le travail des élus municipaux au Sénégal

Depuis quelques décennies, plusieurs pays en voie de développement, dont le Sénégal, se sont engagés dans un processus de décentralisation politique avec l'objectif principal de redéfinir le rôle de l'État et de réformer le secteur public (Caldeira et Rota-Graziosi, 2014). Ce processus de décentralisation politique correspond à un transfert de compétences, de responsabilités et de décisions politiques du gouvernement central à des gouvernements locaux et recouvre des transformations complexes (Piveteau, 2005). Cependant, quel que soit le niveau de développement du pays, les effets positifs attendus de la décentralisation peuvent également être limités par l'insuffisance des capacités administratives, économiques ou techniques des gouvernements locaux (Caldeira et Rota-Graziosi, 2014). En effet, la plupart de ces processus de décentralisation politique ont entraîné une augmentation des responsabilités et des tâches pour les municipalités, sans pour autant que celles-ci bénéficient nécessairement de transferts de ressources équivalentes (Rochman et Tremblay, 2012). En réalité, la décentralisation attribue aux élus locaux un pouvoir décisionnel important pour mobiliser leurs propres ressources financières et établir leur politique de dépenses et leur domaine de compétences. De ce fait, la question de l'insuffisance des capacités techniques, administratives ou fiscales des élus peut

limiter les effets positifs souhaités par la décentralisation politique (Caldeira et Rota-Graziosi, 2014).

De plus, dans de nombreux pays démocratiques, les élus municipaux doivent faire face à des responsabilités de plus en plus étendues qui nécessitent des connaissances et des expertises allant au-delà de celles indispensables jusqu'alors pour assurer la satisfaction des services aux citoyens (Lefebvre, 2022). Seulement, les élus municipaux sont à l'image de la grande diversité sociologique, historique, identitaire et économique de leurs territoires (Petit, 2020) parce qu'ils sont le produit de leurs territoires. Cependant, ils restent un groupe hétérogène que l'on peut distinguer entre des idéaux de types « notable », « professionnel » et « leader », dont les actions sont en perpétuelle construction avec d'autres acteurs privés, étatiques ou sociaux (Chiasson et al., 2023). Leurs municipalités sont placées au cœur du développement de leur milieu et la question de l'acquisition et de l'utilisation des savoirs par les élus locaux est particulièrement d'actualité et nécessite une analyse multidisciplinaire. De plus, les conséquences de la décentralisation étant fortement dépendantes du contexte dans lequel elle est mise en place, la nécessité de multiplier les recherches empiriques sur les effets de la décentralisation contribue à une meilleure connaissance du processus et les conditions de succès de la décentralisation politique (Caldeira et Rota-Graziosi, 2014).

Au niveau du continent africain, la bonne gouvernance des villes et des collectivités territoriales revêt une importance stratégique pour l'attractivité et la compétitivité des économies africaines. À cet effet, les conditions mises en place pour améliorer l'action des autorités mandatées pour administrer et gérer ces villes et ces territoires sont cruciales pour améliorer les conditions de vie de la population (Cités et Gouvernements Locaux Unis d'Afrique, 2021).

Au Sénégal, la décentralisation politique apparaît comme un instrument politique privilégié pour procurer une meilleure définition des besoins de même qu'une réponse plus adéquate aux problèmes de gouvernance locale. Elle suppose l'existence de collectivités décentralisées, ayant une personnalité juridique, capables de gérer leurs propres affaires et administrées par des autorités élues (Samb, 2014). L'intensification de la politique de décentralisation, à partir des années 1990, visait à développer une gouvernance locale participative et de proximité, notamment avec le transfert de la gestion de domaines de compétences (comme celui de l'éducation) aux collectivités locales pour relever les défis de développement local (Fall, 2020).

Toutefois, même si la décentralisation a permis d'instaurer des espaces démocratiques locaux et intermédiaires, la mise en place des instances décentralisées ne permet pas nécessairement d'aboutir à l'autonomie ni à la responsabilisation des acteurs qui y interviennent (Tchimou, 2008). De plus, la grande majorité des nouveaux élus municipaux n'ont aucune expérience, en matière de gestion publique, a fortiori en matière de développement éducatif (Charlier et Pierrard, 2001).

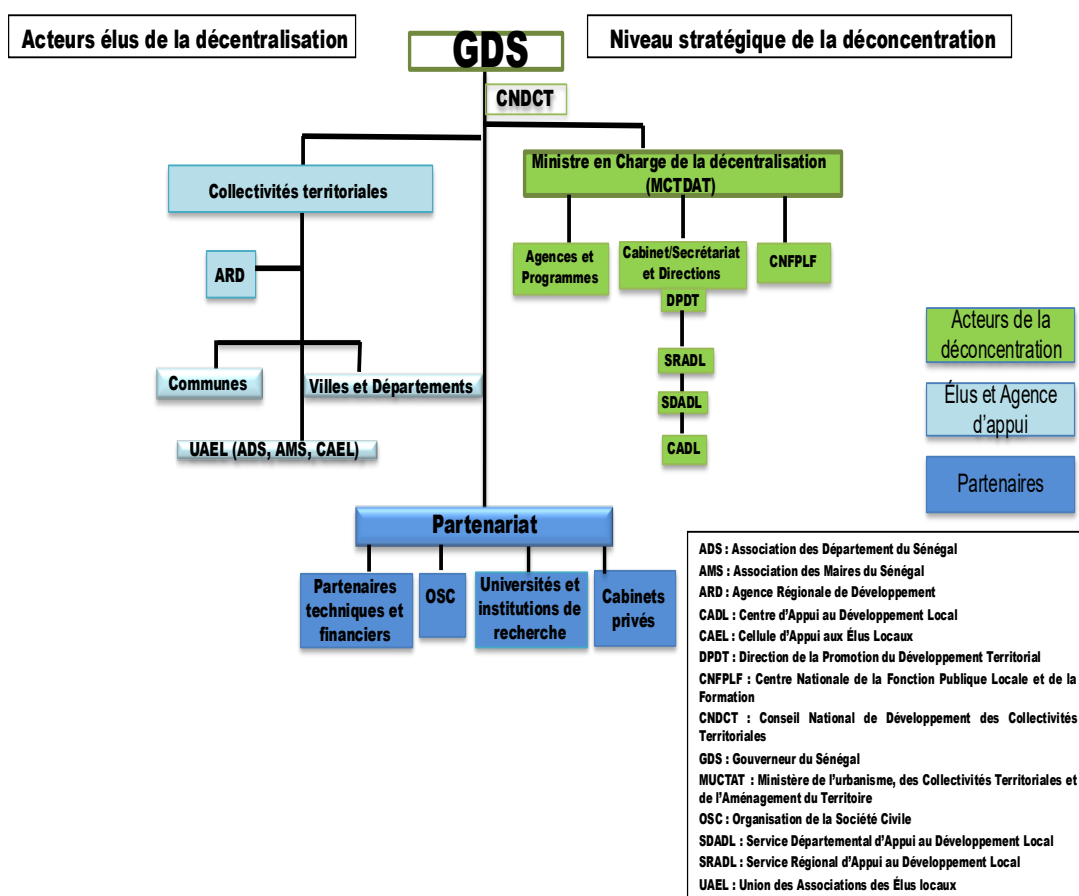
Selon Sané (2016), la décentralisation au Sénégal est un processus dont la mise en œuvre est mitigée. Même si le caractère décentralisé de l'État est manifeste dans la Constitution sénégalaise, le transfert de compétences et de ressources vers les municipalités est en deçà des ambitions formulées par les différents gouvernements durant les dernières décennies. En effet, les transferts de compétences aux collectivités territoriales n'ont pas été accompagnés d'un transfert concomitant par l'État de ressources et moyens nécessaires à l'exercice normal de leurs compétences (Dione et Touré, 2021).

Depuis plus d'une décennie, le paysage politique et institutionnel du Sénégal est marqué par « l'acte 3 de la décentralisation ». Cette réforme de la politique de décentralisation intervenue en 2013 envisage la modernisation de l'administration publique territoriale, la réforme des finances locales et la promotion soutenue de la qualité des ressources humaines (Ministère de la Gouvernance Locale, du Développement et de l'Aménagement du Territoire [MGLDAT], 2017). Cette nouvelle réforme, après celles de 1972 et 1996, vise l'objectif majeur d'une gouvernance territoriale concertée pour plus d'efficacité et d'efficience dans la gestion des affaires locales. Aujourd'hui, avec l'alternance politique survenue en mars 2024, les nouvelles autorités ont confirmé la décentralisation politique comme un enjeu majeur pour le développement local au Sénégal. Celle-ci constitue l'un des piliers majeurs de l'Agenda National de Transformation "Sénégal 2050" (République du Sénégal, 2024). Cette phase de transformation systémique passe également par l'adoption de la Stratégie Nationale de Développement (SND) 2025-2029 qui vise à bâtir un Sénégal souverain, juste et prospère, en promouvant un développement endogène et durable porté par des territoires responsabilisés, viables et compétitifs. Structurée autour de quatre axes stratégiques principaux – (i) une économie compétitive, (ii) un capital humain de qualité et l'équité sociale, (iii) l'aménagement et le développement durables, et (iv) la bonne gouvernance et l'engagement africain (République du Sénégal, 2024).

Cette nouvelle vision promeut un processus participatif et inclusif de concertation pour bien appréhender la réforme de l'Acte IV de la décentralisation qui accentuera la territorialisation des politiques publiques. Dans ce processus, la promotion de la qualité des ressources humaines et la formation constituent un aspect crucial de la réforme. En conséquence, la politique de décentralisation ne saurait se réduire à organiser seulement la territorialisation de la gestion des politiques publiques et le fonctionnement des collectivités locales sans en poursuivre la qualité de la mise en œuvre (Samb, 2014).

Par ailleurs, l'orientation, l'impulsion ou la réussite d'une action, politique, économique ou sociale, comme la décentralisation, ne saurait aboutir que si elle est préparée et mise en œuvre par des personnes compétentes (Alissoutin, 2008). Ainsi, la gestion des affaires locales est assurée par les élus locaux et les agents de l'administration locale. En effet, les élus municipaux occupent une place centrale dans la formulation et la mise en œuvre des politiques à l'échelle locale, en particulier dans le contexte d'évolution rapide des exigences des citoyens et des changements économiques, organisationnels et technologiques qui rythment le quotidien de leurs municipalités (Alissoutin, 2008). La figure 1.1 montre que les acteurs institutionnels de la décentralisation politique au Sénégal sont multiples.

Figure 1.1 : Acteurs institutionnels de la décentralisation politique au Sénégal



En effet, sous l'égide du Gouvernement du Sénégal (GDS), se trouve d'abord le Conseil National de Développement des Collectivités Territoriales (CNDCT) présidé par le Chef de l'État qui assure le pilotage et la coordination du processus au plus haut niveau institutionnel. Cette instance est chargée d'assurer le suivi efficace et cohérent des politiques publiques avec une répartition harmonieuse des rôles et responsabilités entre l'État et les autres acteurs, notamment élus. En dessous de cette instance intervient le ministère chargé des Collectivités territoriales, dont la mission est de concevoir et de mettre en œuvre la politique du Sénégal en matière de gouvernance territoriale, de développement et d'aménagement du territoire. À ce titre, il propose et exécute les mesures nécessaires au renforcement de la décentralisation, veille au renforcement des capacités des Collectivités territoriales et met en place une politique de formation des élus locaux. Ce département ministériel, qui comprend des Directions, des Agences, des Programmes et le Centre National de la Fonction Publique Locale et de la Formation

(CNFPLF), orchestre la décentralisation de la formation des élus et des agents des collectivités territoriales. Les orientations et les mesures prises englobent des initiatives de formation (MCTDAT, 2022).

Le travail de l'élus municipal n'est pas considéré comme une profession, mais plutôt comme une fonction comportant des compétences spécifiques, des rôles et des responsabilités qui demandent des compétences additionnelles à celles acquises lors de sa formation initiale. En 2022, selon les statistiques du ministère chargé des Collectivités Territoriales (CT), il existe au Sénégal 602 CT (le terme « collectivité territoriale » englobe les villes, départements et communes). Ces collectivités regroupent 29 727 élus locaux et environ 16 000 agents administratifs et techniques dont 7400 qui ont un contrat de travail comme agent de l'État, les autres étant considérés comme des prestataires de services. Les élus locaux sont élus pour cinq ans par les populations de leurs localités. Le nombre d'élus varie en fonction de la population de la CT : plus la population est importante, plus le nombre d'élus l'est aussi.

L'exercice de leur fonction nécessite de recourir à différents domaines de compétences, dont la représentation et l'animation, la promotion de l'action publique et de la démocratie participative, la prise de décision, la gestion administrative et la commande publique, la conception et la gestion budgétaire et financière, la gestion des ressources humaines, la prévention et la gestion des conflits, la stratégie et la planification du développement territorial, l'évaluation, le suivi et la qualité des projets, etc. (Ministère de la Gouvernance Locale du Développement et de l'Aménagement du Territoire [MGLDAT], 2016). Ainsi, la responsabilité de l'élus municipal est bien complexe, car il s'agit de représenter la population au sein du Conseil municipal et prendre des décisions sur les orientations et les priorités de la municipalité, en plus de s'occuper de la gestion des affaires locales (Guertin, 2021).

À cet égard, la politique de décentralisation doit faciliter l'accès aux compétences en matière de gestion des affaires locales pour les élus municipaux. Toutefois, au Sénégal, le problème de la mobilisation des ressources se pose en lien avec la réforme politique, administrative et territoriale. En effet, il y a un manque de formulation et d'application d'une vision efficiente qui intègre tous les paramètres financiers, techniques, matériels et humains (Dione et Touré, 2021).

L'acquisition et l'exercice des compétences des élus municipaux sénégalais, quant aux exigences de la décentralisation politique pour la gestion des affaires locales, sont intéressants à questionner pour les décideurs et acteurs, si on la met en relief avec la dernière réforme majeure de la décentralisation et le cadre de gestion publique locale qui poursuit cet objectif majeur d' « améliorer l'efficacité, la transparence, la responsabilisation et la sensibilité dans la fourniture de services, tout en rapprochant la gestion des affaires locales des populations directement concernées » (Anne, 2012, p. 45).

En définitive, la décentralisation politique vise à transférer certains pouvoirs de l'État central vers les collectivités locales afin d'améliorer la gouvernance, mais les effets de celle-ci sont limités par le manque de ressources et de compétences des acteurs locaux. Au Sénégal, malgré plusieurs réformes, le transfert de ressources humaines et financières demeure insuffisant, ce qui entrave l'autonomie et l'efficacité des municipalités. Ainsi, la réussite de ce processus de décentralisation politique dépend surtout du transfert effectif des ressources humaines et financières et du renforcement des capacités des élus municipaux.

Dans la partie suivante, nous examinerons l'importance de la formation continue pour les élus municipaux et les raisons pour lesquelles il est crucial de mettre en place une formation continue adaptée à leur rôle pour répondre aux attentes de leurs électeurs.

1.2 L'importance accordée à la formation continue des élus municipaux pour opérationnaliser la décentralisation politique

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, l'épistémologie des connaissances et des compétences se concentre sur les milieux de l'éducation, du travail et de la communauté, en plus de tout ce qui se trouve en dehors du domaine des matières traditionnellement enseignées. Elle le fait parce qu'elle considère ce phénomène comme un facteur clé du développement de la vie en société (Abbet, 2016). En outre, l'avancement des innovations au sein des organisations entraîne une évolution constante des connaissances et des compétences. Ce processus repose principalement sur le développement des compétences, en particulier sur la capacité continue à identifier les besoins en formation pour s'adapter aux changements nécessaires (Alexandre-Bailly, 2022).

La formation continue des adultes, considérée comme une démarche stratégique par les responsables de formation et les spécialistes des ressources humaines, met l'accent sur la planification d'activités structurées et conduit à une gestion de la formation et des compétences (Rivard, 2000; Rivard et Lauzier, 2013). À cet effet, la formation continue offre donc des perspectives permettant aux élus municipaux d'acquérir des connaissances et de développer leurs compétences. Elle réaffirme par le fait même sa spécificité en tant que domaine scientifique de production et de transmission de savoirs. De plus, les perspectives de recherche multidisciplinaire permettent d'approfondir ce domaine de recherche et de « retracer les processus politiques (construction du problème, élaboration de politiques, mise en œuvre, appropriation par les établissements et les acteurs) et les référents intellectuels à partir desquels les différents champs éducatifs et leurs enjeux se définissent » (Barrault-Stella et Goastellec, 2015 cité dans Doray et Simoneau, 2019, p. 9).

Les élus municipaux accèdent à leur fonction avec un vécu et une expérience personnels et professionnels très diversifiés qu'ils peuvent mobiliser pour assumer leurs fonctions politiques; ils doivent être abordés comme des apprenants adultes aux besoins particuliers (Guertin, 2021). En outre, élus municipaux doivent bâtir leur démarche en étroite collaboration avec la population et le personnel administratif de la municipalité, en naviguant habilement entre les exigences et les ressources disponibles (Chiasson et al., 2025).

Dans ce contexte, il est important de reconnaître le principe andragogique qui stipule que le processus d'apprentissage chez les adultes est une démarche aussi affective que cognitive et qu'il importe de se préoccuper de manière globale de son développement professionnel et personnel (Guertin, 2021).

En effet, la formation continue constitue un élément clé dans la démocratisation de l'exercice des fonctions. Les inégalités d'accès et de suivi peuvent entraver l'engagement dans les pratiques politiques (Navarre, 2014). De plus, les élus qui ne sont pas familiers avec la formation continue peuvent de ne pas s'impliquer pleinement pour assumer leurs rôles et responsabilités (Navarre, 2014). En outre, la formation et le perfectionnement professionnel sont également considérés comme des facteurs influençant et favorisant la gouvernance.

Pour les municipalités, la formation continue et le développement des compétences sont un levier de développement social et économique, même si elles ne trouvent pas encore leur place dans les stratégies de gestion (Deschênes, 2021). En outre, la formation continue peut

influencer positivement la qualité des décisions et la légitimité des participants au processus décisionnel (El-Batal, 2012). Bien que la formation continue soit souvent une solution efficace pour améliorer les résultats d'une organisation, elle ne peut pas résoudre tous les problèmes (Rivard et Lauzier, 2013). En effet, d'autres facteurs contribuent à ce déficit de performance, comme « les modes de rémunération et d'intéressement, la répartition des responsabilités et du pouvoir, les modes d'organisation du travail, ainsi que les politiques en matière de gestion des ressources humaines » (Rivard et Lauzier, 2013, p. 2).

Les efforts de formation et de développement des compétences peuvent parfois s'avérer inefficaces en raison de cette situation (Rivard et Lauzier, 2013). Ainsi, la formation continue est essentielle pour les organisations et les individus, afin qu'ils puissent intégrer les nouvelles connaissances nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'action (Emery, 2007). De plus, la finalité actuelle du processus de formation des élus municipaux pourrait leur permettre d'apprendre à construire et à mobiliser les compétences réelles nécessaires à la gestion des affaires locales.

La formation continue des élus municipaux est une composante essentielle du processus de décentralisation politique dans des pays comme le Sénégal. Elle vise à renforcer les compétences professionnelles de ces acteurs en développant des capacités d'application dans des situations réelles. Cela permet d'exercer efficacement une fonction ou une activité (Beau, 2011).

Au Sénégal, les élus municipaux doivent assumer de nouvelles et multiples responsabilités pour lesquelles ils ne sont pas toujours adéquatement outillés (MGLDAT, 2017). En effet, la mise en œuvre des politiques publiques découlant de la réforme de la décentralisation entraîne une hausse des exigences en matière de formation des élus locaux (MGLDAT, 2017). Pour assumer leur rôle de catalyseur et de mise en œuvre des politiques publiques de gouvernance locale (MGLDAT, 2017), ils doivent posséder les compétences et les connaissances nécessaires. De plus, l'article 12 du Code Général des Collectivités Territoriales (CGCT) stipule que « les élus des collectivités territoriales ont droit à une formation adaptée à leur fonction » (République du Sénégal, 2013, p. 4). Cependant, cette seule disposition législative n'a pas eu tout l'effet escompté, faute de dispositif adéquat et de stratégie concrète pour mettre en place une démarche structurée et efficace de formation continue (Touré, 2013).

En somme, la formation continue des élus municipaux, qui repose sur les principes de l'apprentissage des adultes, est essentielle pour renforcer leurs compétences et améliorer la gouvernance locale. Toutefois, son efficacité dépend de plusieurs facteurs organisationnels et de l'accès équitable aux dispositifs de formation. Au Sénégal, malgré un cadre légal favorable, l'absence de stratégies structurées et des pratiques adaptées limitent encore son impact.

À la lumière de ce qui précède, on se demande si une analyse et une description plus approfondies de la politique et des pratiques de formation continue des élus municipaux ne permettraient pas d'avoir une meilleure compréhension des influences dans les situations de travail. Cela revient à connaître la manière dont ce dispositif est géré. La prochaine partie abordera ce questionnement fondamental qui demande à être éclairci.

1.3 La gestion de la formation continue des élus municipaux au Sénégal

Dans le monde des organisations, les transformations du travail entraînent de nouvelles pratiques professionnelles qui remettent en question les compétences requises pour exercer une activité. Cette situation constitue un défi permanent pour garantir l'adéquation entre la formation et l'emploi (Bernier et al., 2019). L'éducation des adultes s'est transformée en un instrument clé pour acquérir des aptitudes et des connaissances. Elle joue un rôle central dans un monde où les connaissances et facultés d'action des individus sont constamment remises en question (Voyer et al., 2014). Elle englobe un ensemble d'activités éducatives structurées ou non, où participent différents acteurs dans des contextes variés, depuis les organismes jusqu'aux environnements professionnels (Voyer et al., 2014). En outre, dans la majorité des organisations, la gestion du processus de formation continue et de développement des compétences relève principalement de la responsabilité première des dirigeants. Ils doivent donc mettre en place d'un système de formation pour accroître les capacités (Rivard et Lauzier, 2013).

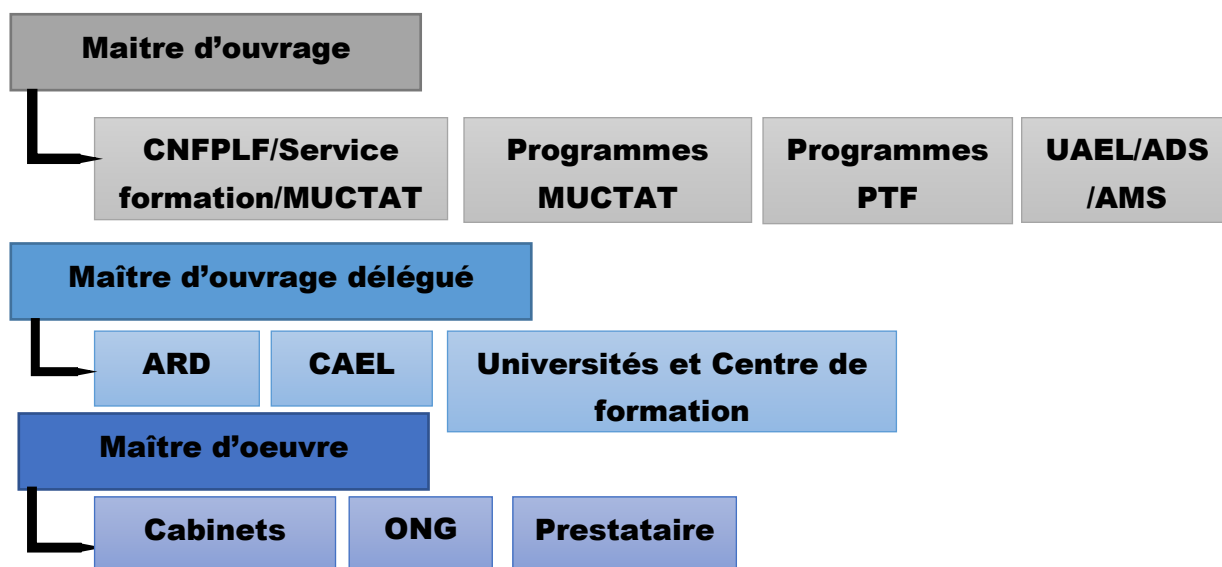
Dans le contexte des organisations municipales, les dimensions politiques et collectives font en sorte que les affaires municipales sont perçues essentiellement comme une affaire de gestion (Dufresne, 2013). De ce point de vue, les gestionnaires des organisations municipales font face à un cadre législatif de plus en plus contraignant. Cela vient s'ajouter aux attentes des citoyens envers une prestation de services irréprochable, ainsi qu'à leurs exigences continues de performance et de reddition de comptes (Beaupré, 2021). Les changements vécus imposent aux

gestionnaires des organisations municipales de mettre leurs compétences à jour continuellement, afin de rester réactifs et performants.

Au Sénégal, le processus de formation continue des élus municipaux a été marqué pendant plusieurs décennies par une multiplicité de programmes et d'intervenants. Cette situation a entraîné un problème d'harmonisation des contenus et de contrôle de la qualité des ressources pédagogiques (MGLDAT, 2015, 2017; Touré, 2013). On note, par ailleurs, une méthodologie d'identification des besoins de formation très variable qui obéit plus à une approche par l'offre qu'à une logique de réponse à la demande de formation (Touré, 2013). De plus, la diversité des approches et des outils de formation, avec plusieurs méthodologies de formation proposées sans évaluation de celles-ci, constitue une autre difficulté majeure. Ces contraintes, en lien avec les capacités des apprenants et l'absence de suivi et d'évaluation, ont longtemps entraîné des dysfonctionnements au niveau de la performance et des résultats attendus (Touré, 2013).

Pourtant, il existe au Sénégal un cadre institutionnel qui assure le pilotage politique de la formation continue des élus municipaux avec un département ministériel et un Centre national de formation intégrant une Direction de la formation. Ce cadre permet de collaborer avec une grande variété de partenaires et d'acteurs ayant mis sur pied des programmes de développement intervenant dans la formation. Le domaine de la formation des élus municipaux est également caractérisé par la diversité des organisations d'élus, des partenaires de développement de l'État du Sénégal, des organisations non gouvernementales (ONG), des institutions de formation et d'autres entités qui soutiennent les initiatives de formation (voir figure 1.2).

Figure 1.2 : Dispositif institutionnel de la formation des élus municipaux et des agents des administrations locales



Le figure 1.2 présente la structure des acteurs institutionnels impliqués dans le processus de formation continue dans le secteur de la décentralisation politique au Sénégal. On distingue ainsi trois catégories d'acteurs : les maîtres d'ouvrage, les maîtres d'ouvrage délégués et les maîtres d'œuvre. Ainsi, le maître d'ouvrage supervise la mise en œuvre, lance les appels d'offres, sélectionne le prestataire de formation et approuve le programme pédagogique (Le Boterf, 2011). En réalité, ce domaine de la formation continue possède sa propre réglementation et son éventail de ressources éducatives. Le cadre à établir doit permettre de faciliter et d'unifier les actions entre les fonctions de maîtrise d'ouvrage (contexte de naissance, marketing), la fonction maîtrise d'œuvre (conception, architecture) et la fonction réalisation ou mises en œuvre (Barbier, 2013). Dans ce processus, il est impératif que les maîtres d'ouvrage (en l'occurrence, le CNFPLF, les organisations faitières des élus, les programmes) définissent des objectifs et des orientations globales pour la formation, affectent des ressources budgétaires, émettent les demandes de formation, choisissent le maître d'œuvre et supervisent l'acquisition des compétences en milieu de travail. De plus, les maîtres d'ouvrage délégués (comme l'Agence Régionale de Développement (ARD), la Cellule d'Appui aux Élus Locaux (CAEL), les universités et les centres de recherche) ont pour mission d'aider le maître d'ouvrage à déterminer les besoins de compétences et à établir les moyens pour les développer. Les maîtres d'œuvre (c'est-à-dire les cabinets de formation, les Organisations Non Gouvernemental (ONG)

et les autres prestataires de formation) sont responsables de la transformation des objectifs et des orientations en actions concrètes.

La direction de la formation du ministère de l'Urbanisme, des Collectivités Territoriales et de l'Aménagement du Territoires (MUCTAT), qui se trouve au niveau du Centre National de la Fonction Publique Locale et de la Formation (CNFPLF), est responsable de la mise en place et de la gestion du cadre institutionnel pour assurer la qualité et le processus des formations continues pour les élus municipaux. Ce cadre est appuyé par un comité de pilotage national, un comité technique, un comité ad hoc d'accréditation et de certification, des comités régionaux et des comités territoriaux (MCTDAT, 2022).

Bien que des mesures aient été prises et que des progrès aient été accomplis grâce aux diverses initiatives, l'État n'est pas encore en mesure d'assurer sa fonction de coordination et de supervision à l'échelle nationale (MGLDAT, 2017; Touré, 2013). Les initiatives de formation multiples n'ont pas entraîné d'amélioration dans l'utilisation efficace des ressources et le développement des compétences des apprenants, ce qui est essentiel pour garantir une gouvernance locale (MGLDAT, 2015, 2017; Touré, 2013). Cette dernière vise à renforcer le développement des compétences professionnelles, à favoriser l'adaptation face aux changements et optimiser la qualité du travail, permettant ainsi à l'État sénégalais et à ses entités territoriales de réaliser leurs objectifs de décentralisation (MGLDAT, 2017).

En somme, dans la vie des municipalités sénégalaises, les gestionnaires de la formation continue ont pour mission de contribuer à l'élaboration des politiques des ressources humaines et à la diffusion et réalisation des stratégies et des décisions. Dans ce contexte, les gestionnaires de la formation continue des élus municipaux du Sénégal doivent établir et appliquer des politiques et des pratiques de formation conformément à la stratégie nationale de formation. Par conséquent, le milieu de la formation continue des élus municipaux doit devenir plus structuré grâce à une institution d'ancrage efficace et à un modèle éducatif clair qui établit les attentes pédagogiques et les relations entre les institutions et les personnes concernées au service d'un développement de compétences des individus.

Dans la partie suivante, nous passerons en revue l'importance du développement des compétences des élus municipaux dans ce processus de formation continue.

1.4 La place du développement des compétences dans la formation continue des élus municipaux

La compétence est particulièrement utile pour évaluer les normes, les exigences des situations et les qualités requises (Merchiers, 2000). La formation continue et le développement des compétences sont des facteurs clés de développement social et économique pour les communautés, car ils favorisent la mobilité et l'employabilité des travailleurs (Deschênes, 2021). Toutefois, pour qu'ils deviennent une option privilégiée, la formation continue doit permettre aux apprenants d'améliorer leurs compétences et de démontrer une meilleure efficacité dans l'organisation (Rivard et Lauzier, 2013). Parmi les conséquences positives de l'investissement dans la formation et le développement des compétences dans les organisations, on peut noter l'accroissement de la performance individuelle, de l'autonomie et de la polyvalence. Cet état de fait entraîne également l'engagement, la motivation et l'implication organisationnels (Deschênes, 2021).

Cependant, la formation continue et le perfectionnement professionnel des élus municipaux représentent un défi de taille en raison du temps limité consacré aux séances de formation, ce qui entrave le développement de compétences clés (Guertin, 2021). De plus, la durée limitée des formations et la complexité des sessions, en lien avec la diversité des contextes municipaux, entravent la capacité des élus à s'engager dans une réflexion approfondie sur leur propre rôle. Ces obstacles constituent une barrière qui empêche les élus municipaux d'agir de manière autonome et concertée (Guertin, 2021).

Le développement professionnel des élus municipaux s'apparente à celui de la formation continue, qui est principalement axé sur les prescriptions. Il se distingue de plus en plus par l'importance croissante accordée à l'adaptation aux changements dans l'environnement en constante évolution des administrations publiques et des entreprises privées. Cette formation continue est cruciale pour les municipalités et leurs élus car elle leur permet d'abord d'acquérir les nouvelles connaissances nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'action et, ensuite, de maintenir leur motivation et leur employabilité, quelle que soit leur qualification (Emery, 2007).

Au Sénégal, les élus améliorent ou actualisent leurs connaissances grâce à des activités de formation continue, soit les ateliers de formation de courte ou de longue durée, l'apprentissage entre pairs ou mentorat ainsi que les séminaires. Dans la perspective de la gestion des affaires

locales, les autorités du MUCTAT et leurs divers partenaires ont mis en place, depuis plusieurs années, des programmes de formation. Elles y offrent ainsi des actions de formation aux élus locaux et aux agents des administrations locales afin qu'ils puissent assumer adéquatement leurs fonctions, rôles et responsabilités dans leur milieu de travail. Malgré la mise en place de plusieurs programmes et séminaires de formation, les résultats positifs de ces initiatives restent pour l'instant assez limités (MGLDAT, 2015, 2017; Touré, 2013).

Bien que certains projets et programmes aient mis au point des méthodes axées sur la compréhension des lois et règlements régissant la décentralisation, ils ont négligé les besoins en matière de formation continue pour s'adapter au poste et à son évolution (MGLDAT, 2017). Pour cette raison, et compte tenu de la variété des acteurs impliqués ainsi que de l'absence de coordination et d'harmonisation dans le domaine de la formation continue, le ministère chargé des CT au Sénégal a cherché à mettre en place une stratégie de formation actualisée, l'objectif étant de contribuer à « l'élaboration d'une démarche soutenue de formation des élus et agents territoriaux, d'harmonisation des démarches et de rationalisation des ressources » (MGLDAT, 2017, p. 6). Cependant, cette stratégie a été entravée par de nombreux dysfonctionnements dans la mobilisation des ressources et la mise en œuvre de la politique de décentralisation, ce qui a eu un impact important sur l'agenda local (Dione et Touré, 2021).

Les programmes éducatifs ne précisent pas souvent si les sessions de formation continue visent le développement des compétences. La stratégie nationale de formation des élus, des agents territoriaux et des autres acteurs du développement territorial (SNF) 2016-2020 met l'accent sur l'importance de la formation continue pour que ces personnes puissent exercer leurs fonctions de manière adéquate et possèdent les compétences (connaissances, habiletés et attitudes) nécessaires pour prendre des décisions éclairées et agir avec responsabilité (MGLDAT, 2017). Cependant, les programmes de formation continuent d'adopter une approche traditionnelle axée sur la transmission et la maîtrise des connaissances, ce qui fait que les apprenants restent des participants passifs (Ministère des Collectivités Territoriales du Développement et de l'Aménagement du Territoire, 2022; Touré, 2013).

Malgré le lancement de nombreuses initiatives et les progrès accomplis grâce à diverses interventions, l'État n'a pas réussi à assumer adéquatement son rôle de coordination et de surveillance au niveau national (MCTDAT, 2022). La SNF 2016-2020 servait de cadre de référence pour concevoir et exécuter toutes les initiatives de formation pour les élus locaux et

autres acteurs de la décentralisation et du développement territorial. De plus, ce document souligne que le succès de la politique de décentralisation repose sur celui de la formation, qui permet d'avoir accès à des ressources humaines compétentes et engagées dans l'ensemble du processus (MGLDAT, 2017). Ces orientations ont été confirmées dans la Stratégie nationale de formation des élus et des agents des collectivités territoriales 2022-2026 qui rappelle que l'amélioration du dispositif de formation des élus locaux constitue une réponse adéquate pour assurer la performance des CT (MCTDAT, 2022). Cependant, l'analyse de l'efficacité des mesures met en évidence un taux de réalisation des activités de la Stratégie nationale 2016-2020 des élus et des agents des collectivités territoriales extrêmement bas, à seulement 28,5 % (MCTDAT, 2022). De plus, l'évaluation de la Stratégie nationale 2016-2020 a révélé que, même si les méthodes d'identification des besoins en formation n'étaient pas clairement définies dans le plan de formation, leur présentation met en évidence les lacunes de la démarche en ce qui a trait à la mesure des écarts entre les compétences requises et les compétences réelles des agents des collectivités territoriales (MCTDAT, 2022).

En réalité, durant les deux dernières décennies, divers États africains, y compris le Sénégal, ont engagé des réformes administratives ainsi qu'un remaniement de leur système éducatif et de formation. Ils ont adopté l'approche par compétences (Gauthier et Tagne, 2015). Cela a entraîné une orientation de l'apprentissage vers un outil d'adaptation aux milieux professionnels et un intérêt croissant pour le développement des compétences en milieu de travail.

Plusieurs raisons expliquent notre choix du Sénégal comme lieu d'étude. En effet, depuis le Code Général des Collectivités Territoriales (CGCT) en 2013, les responsabilités des collectivités territoriales se sont accrues (République du Sénégal, 2013). Cette situation amène également les élus municipaux à se doter des connaissances nécessaires et à perfectionner leurs compétences pour assumer pleinement leurs responsabilités. Malgré les efforts déployés, la qualité des ressources humaines reste un défi majeur dans le processus de décentralisation au Sénégal (Alissoutin, 2008; Sané, 2016). De plus, les effectifs et les compétences du personnel des CT sénégalaises sont souvent insuffisants (Sané, 2016). En outre, la Lettre de Politique sectorielle de Développement de la Gouvernance locale 2015-2020 (LPSD) du ministère chargé des CT a identifié plusieurs facteurs qui entravent l'efficacité de la stratégie de formation et de renforcement des capacités des acteurs territoriaux. Parmi ces facteurs, on note notamment un manque de coordination dans la mise en œuvre de ces initiatives, l'absence d'un

centre national de formation pour les acteurs territoriaux et l'absence de référentiels (MGLDAT, 2015). Plus récemment, le gouvernement du Sénégal a institué le CNFPLF par le décret n° 2021-669 pour remédier aux problèmes et aux défis rencontrés par les élus et les agents territoriaux dans l'exercice de leurs missions (MCTDAT, 2022). Il reste maintenant à développer l'outil de formation du Centre en créant un dispositif approprié et en élaborant des référentiels pertinents et adaptés.

Compte tenu de la décentralisation politique actuelle au Sénégal et de l'exigence croissante des citoyens, il est important de se pencher sur les questions de formation continue des élus municipaux et de leurs compétences pour l'exercice de leurs fonctions (MCTDAT, 2022). Aujourd'hui, l'un des objectifs clés de la Stratégie nationale de formation des élus et des agents des collectivités territoriales 2022-2026 est le développement de compétences. Il s'agit d'aider ces édiles à acquérir les ressources nécessaires pour accomplir leurs fonctions et remplir leurs mandats (MCTDAT, 2022).

L'examen scientifique du processus de gestion de la formation continue des élus, mené dans le cadre de cette recherche, pourrait favoriser l'optimisation du dispositif de formation des élus municipaux et le processus de développement de leurs compétences en matière de leadership dans l'accomplissement de leur mission d'impulsion et de pilotage des affaires locales (MCTDAT, 2022).

Pour améliorer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, il est désormais crucial de s'engager dans une réflexion et une appréciation des décisions prises pendant le processus de gestion de la formation continue. Cette analyse critique de la réflexion constructive sur le fonctionnement du système de gestion, les décisions prises et les résultats en cours d'exécution serait appropriée pour évaluer la pertinence et la qualité de ce processus de gestion de la formation. Elle permettrait également d'examiner les conditions d'une démarche de développement des compétences.

Au total, la formation continue et le développement des compétences constituent des leviers essentiels pour améliorer la performance, l'employabilité et l'efficacité des organisations et des collectivités. Toutefois, dans le cas des élus municipaux au Sénégal, ces dispositifs restent limités par des contraintes de temps, un manque de coordination et des approches pédagogiques encore trop traditionnelles, ce qui entrave le développement réel des compétences. Malgré les réformes et les stratégies mises en place au niveau national, leur efficacité reste limitée, ce qui

rend nécessaire une révision des pratiques de formation pour mieux répondre aux besoins et aux exigences du contexte de décentralisation.

Dans la partie suivante, nous allons résumer les points essentiels de la problématique concernant le processus de gestion de la formation continue des élus municipaux en ce qui a trait au développement des compétences, puis formuler la question de recherche.

1.5 Synthèse de la problématique et question de recherche

L'analyse des parties précédentes a révélé que, bien que l'État du Sénégal accorde une certaine importance à la formation continue des élus municipaux pour mettre en œuvre la décentralisation politique, les ressources et les conditions attribuées à ces élus pour mener à bien leur mission sont toujours inadéquates. Les difficultés rencontrées lors du transfert des compétences aux municipalités sénégalaises portent sur plusieurs aspects, notamment la complexité technique de certaines tâches confiées ainsi que le manque de ressources financières allouées pour y faire face (Dione et Touré, 2021), cela ayant un impact sur le processus de formation continue des élus municipaux et sur leur travail dans la gestion des affaires locales.

Tout d'abord, la faible optimisation du rôle des gestionnaires de la formation continue est constatée, car ces derniers ne parviennent pas à établir et appliquer des politiques et des pratiques de formation continue en la matière, et à améliorer le processus d'apprentissage des élus. Ensuite, l'analyse a révélé que la gestion de la formation continue manque de structuration pour systématiser la planification et l'évaluation des actions, et les intégrer dans l'examen de l'importance et des conditions d'une démarche de développement des compétences pour aider les élus à répondre aux attentes des citoyens.

De manière générale, l'atteinte de l'efficacité de la décentralisation politique au Sénégal est assujettie à la demande accrue de formation continue des élus municipaux pour acquérir des compétences leur permettant de mieux remplir leurs fonctions. Dans ce contexte, la littérature scientifique consultée ne révèle pas comment le dispositif de gestion de la formation est mis en place ni dans quelles circonstances les élus municipaux développent et renforcent leurs compétences.

En effet, les études sur la gestion de l'éducation se concentrent principalement sur l'enseignement et l'apprentissage dans un contexte scolaire. Ces recherches couvrent une

variété de thèmes et sujets, en particulier notamment en ce qui concerne la formation des gestionnaires dans leur diversité. La recension des écrits réalisée sur le domaine de la gestion de la formation continue permet de constater que ces études s'intéressent, entre autres, au contexte (Isabelle et al., 2016), aux politiques (Doray et Bélanger, 2005), aux pratiques (Bissonnette et Richard, 2010; Bourgault, 2005; Emery, 2007; Pelletier et al., 2015; Sarnin, 1998), aux exigences (Niang, 2020), aux vécus (Navarre, 2014) et à la finalité (Bernatchez, 2011) de la formation. Il serait également judicieux d'explorer la recherche sur les conceptions de la gestion de la formation continue, en particulier dans le contexte des municipalités, en plus de l'administration scolaire, puisque la gestion de la formation, quel que soit son champ spécifique, appartient à la gestion de l'éducation au sens large.

Par ailleurs, il est important de noter que, d'après la littérature scientifique pertinente, il existe des facteurs significatifs de l'importance de la gestion de la formation. Cela inclut notamment la pertinence de la politique, l'analyse des besoins, la collaboration, l'apprentissage continu et l'évaluation, entre autres. Cependant, ces recherches sont principalement menées dans le domaine scolaire, mais elles sont encore peu nombreuses dans les milieux de travail. Il serait donc pertinent, au-delà de l'administration scolaire, de s'intéresser également à la recherche sur les conceptions de la gestion de la formation continue en milieu de travail, notamment dans le contexte des municipalités.

De plus, les écrits sur la formation continue montrent que les traditions de formation et de recherche sur la formation ne sont pas principalement axées sur la transmission, mais plutôt sur les connaissances des adultes et sur l'analyse de ces connaissances (Mezirow, 2001). Notons aussi récemment la recherche portant sur le rapport aux savoirs des élus municipaux (Lefebvre, 2022). Celle-ci nous permet d'avoir un éclairage sur la question de la mobilisation des savoirs par les élus locaux et de comprendre certaines tendances quant à leurs motivations politiques, leurs besoins en connaissances, leurs habitudes de référence et leur accès à diverses sources de savoirs. Dans ce contexte, nous désirons continuer à examiner et à éclairer le processus d'apprentissage et d'application des connaissances en précisant les concepts spécifiques mis de l'avant dans le cas de notre étude. Cela nous aidera à mieux comprendre le cheminement emprunté pour le développement des compétences des élus municipaux.

Cette recherche s'étend au-delà des questions sociales liées à la formation continue et au développement des compétences des élus municipaux sénégalais. Elle vise à approfondir notre

compréhension des compétences à développer en milieu de travail, comme celui des municipalités.

En partant de ce constat, nous allons aborder cette étude à partir de la question de recherche suivante : *comment la gestion de la formation continue favorise-t-elle le développement des compétences des élus municipaux du Sénégal?*

Ce chapitre a tenté d'examiner le processus de formation continue et d'acquisition des connaissances des élus municipaux dans le contexte de la décentralisation politique au Sénégal, en mettant en évidence son importance pour une mise en œuvre efficace de cette décentralisation. Il a également exploré la gestion de cette formation et le rôle du développement des compétences. Ensuite, il a présenté la synthèse de la problématique et la question de recherche de l'étude. Dans la partie suivante, nous décrirons le cadre de référence qui se rapporte aux deux questions de recherche.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Cette recherche se concentre sur la gestion de formation continue et le développement des compétences des élus municipaux. Ce processus éducatif, situé dans le domaine de l'administration de l'éducation, est lié à quatre concepts clés qui doivent être clarifiés : 1) la formation continue en milieu de travail, 2) la gestion de la formation continue, 3) la compétence et 4) l'acquisition et le développement des compétences. Ce souci d'éclairage et de délimitation conceptuelle permet de clarifier les réflexions qui sous-tendent la démarche de cette recherche et de déterminer nos objectifs de recherche.

2.1 Formation continue en milieu de travail

Dans le milieu des organisations, la formation est généralement perçue comme une étape pour acquérir des compétences professionnelles et les appliquer dans un contexte de travail. Cette démarche de formation d'un travailleur demeure un critère important pour l'employabilité dans les sociétés actuelles, puisqu'elle renforce le lien entre l'activité professionnelle et une relation privilégiée avec le travail. De plus, la formation apparaît comme un facteur de développement de performance, mais aussi de compétitivité. Elle se décline principalement en formation initiale et en formation continue (Balde, 2021). Dans le domaine des organisations, la formation initiale vise entre autres à enseigner les compétences techniques d'un métier. Pour sa part, la formation continue prolonge la formation initiale et permet aux travailleurs d'approfondir leurs connaissances et compétences existantes (Ministère des Collectivités Territoriales de l'Aménagement et du Développement des Territoires, 2023). Dans cette recherche, nous nous attarderons uniquement sur la formation continue dans un milieu de travail comme la municipalité.

La formation continue répond aux besoins des organisations, car elle a pour objectif de développer, chez les travailleurs, des compétences spécifiques correspondant au contexte

particulier de leur travail. C'est un outil indispensable dans les institutions, afin qu'elles puissent suivre le rythme de l'évolution de leur environnement (Melon, 2014). Dans de nombreux pays, le développement de la formation des travailleurs s'est inspiré des travaux de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) en se fondant sur les concepts d'éducation permanente, de formation continue et d'éducation tout au long de la vie (Voyer et al., 2014). Les institutions et organismes internationaux de coopération et de développement, comme l'Organisation pour la coopération et de développement économique (OCDE) et l'UNESCO, ont aussi manifesté un grand intérêt pour la question des apprentissages continus des adultes, effectués dans différents contextes, y compris celui du travail (Barrette, 2008). En outre, il est possible de concevoir que le travail constitue une pratique humaine particulièrement riche en mécanismes d'apprentissage continu sophistiqués à travers les étapes de la vie adulte. (Labbé et Champy-Remoussenard, 2013). Aujourd'hui encore, la formation des adultes se fait très souvent dans une perspective d' « apprentissage tout au long de la vie » (Doray et Simoneau, 2019). Ce mouvement est toujours considéré comme essentiel au développement des sociétés en mutation et intègre également l'apprentissage en milieu de travail qui y prend une place importante pour soutenir l'acquisition des savoirs et connaissances des individus.

La formation est définie comme un ensemble d'activités qui vise spécifiquement à assurer l'acquisition des connaissances et des attitudes nécessaires pour exercer un métier, quelle que soit la profession ou la branche d'activité concernée (Bureau international du travail, 1987). Pour être bénéfique, la formation doit donner lieu à des acquisitions et ces dernières doivent être applicables dans un contexte professionnel, c'est-à-dire être mises à l'épreuve dans des situations de travail (Carré, 2015). Par ailleurs, l'apprentissage adulte en milieu de travail est un concept étroitement lié à celui de formation continue.

Le concept de formation continue est employé de manière générale pour désigner tous les types et formes d'apprentissage ou de perfectionnement suivi par des personnes ayant interrompu leurs parcours éducatifs à un niveau quelconque, ayant exercé une profession ou ayant assuré des responsabilités d'adultes dans une société donnée (Legendre, 2005). La formation continue a pour but de cultiver chez les travailleurs des compétences spécifiques adaptées à leur contexte professionnel particulier. Elle vise à s'adapter aux avancées et aux changements rapides du paysage socio-économique. Elle permettrait de surpasser les limites de la formation initiale en

favorisant un apprentissage continu (Melon, 2014). On utilise le terme « formation continue » pour désigner tous les types et formes d'apprentissage ou de perfectionnement suivis par des personnes ayant interrompu leur parcours. De plus, la formation continue est une notion vaste qui englobe « toute action de formation intentionnelle (formelle, informelle ou non formelle), entreprise en cours d'emploi, qu'elle vise l'activité exercée ou le développement personnel » (Emery, 2007, p. 82). Selon des collègues en administration de l'éducation comme Casavant et al. (2013), la formation continue correspond à l'ensemble des activités qui viennent compléter une formation initiale et qui visent à développer les compétences professionnelles.

En effet, « quel que soit le champ de pratique professionnelle, la formation de base se doit d'être constamment poursuivie pour que le professionnel [...] se garde à jour sous peine de perdre toute crédibilité » (Dupuis, 2004, p. 135). Effectivement, grâce à leur formation, les travailleurs parviennent à acquérir des connaissances, mais ils manquent souvent d'expérience professionnelle et de compétences pratiques. Il est donc crucial de développer ces compétences et cette expérience au sein du marché du travail et dans des situations professionnelles concrètes par la formation continue (Mayen et Métral, 2008).

En outre, les savoirs et les habiletés sont ce qui caractérise le contenu de la formation continue, qui évolue grâce à un procédé et à un environnement spécifique (Djibo et Cégep de Rivière-du-Loup, 2017). Cette circonstance nécessite de repenser la formation en milieu de travail, dans le but d'accompagner le développement stratégique des organisations par l'amélioration des compétences des travailleurs. De plus, la formation continue en milieu de travail s'appuie sur divers types d'interventions sous forme de formation initiale ou continue. Elle peut être dispensée au sein des organisations par un prestataire externe ou par un formateur interne, par des établissements d'enseignement, des centres de formation ou des formateurs indépendants (Deschênes, 2021). Cette variété de méthodes pourrait s'appliquer également à la formation des élus municipaux.

Par conséquent, la formation continue permet à des adultes d'accroître leurs connaissances, de renforcer leurs compétences et de modifier leurs comportements, dans le but d'améliorer leurs compétences techniques ou professionnelles. Elle devient également un outil pour les politiques et les législations des États, favorisant ainsi l'emploi dans un marché en mutation. Cette conception de la formation continue vise à encourager l'engagement des adultes dans la construction de la société et à cultiver leur potentiel personnel et professionnel (Ministère de

l'Éducation du Québec, 2000). Dans ce contexte, le processus de formation continue se concentre sur le développement des compétences à partir de l'expérience et se concentre sur l'intervention (Emery, 2007; Ouellet et al., 2015; Tardif, 2006).

Dans le domaine de la recherche en éducation et en formation des adultes, la formation en milieu du travail est devenue un phénomène clé à étudier. Cependant, l'importance accordée à l'influence de la formation continue en milieu de travail est relativement récente. La première recension d'écrits sur ce sujet remonte à la fin des années 1980, suivi de la proposition d'un premier modèle théorique par Baldwin et Ford en 1988 (Roussel, 2015).

Pour nous, la formation continue est un élément central de la stratégie de développement professionnel et de la performance des individus. Elle vise à favoriser le changement dans les domaines institutionnel et organisationnel et est un ensemble d'activités d'apprentissage offertes dans un format permettant de concilier travail, vie personnelle et formation. Cette démarche vise à répondre aux exigences tant individuelles que collectives, dans le but d'optimiser le développement professionnel et personnel dans divers domaines professionnels ou fonctionnels. Elle offre aux personnes la possibilité de s'améliorer, d'évoluer et de progresser vers des conditions de travail plus favorables en approfondissant leurs connaissances et en renforçant leurs compétences. Par conséquent, la mise en place de ce processus doit être étroitement liée à l'élaboration d'une politique et de méthodes appropriées et efficaces qui tiennent compte des aspirations individuelles ainsi que des attentes des bénéficiaires des formations. En ce qui a trait à la formation continue, il est important de se pencher sur la signification de la formation continue en milieu de travail dans un contexte donné, par exemple, celui de la décentralisation politique. Il est également crucial de considérer la manière dont cette formation continue des élus municipaux est gérée. Il est particulièrement important de noter que cette formation continue des élus municipaux se déroule selon une courte temporalité. Les participants à la formation ont des profils variés et évoluent dans un contexte politique exigeant une coordination optimale entre l'apprentissage et l'action immédiate.

En somme, La formation continue en milieu de travail, et plus particulièrement dans les municipalités, prolonge la formation initiale pour développer et actualiser les compétences professionnelles des adultes afin d'améliorer la performance et la compétitivité des organisations. Elle regroupe des actions formelles, non formelles et informelles visant l'acquisition de savoirs pratiques applicables au travail, et s'inscrit dans une perspective

d'apprentissage tout au long de la vie soutenue par des institutions internationales comme l'UNESCO et l'OCDE. Pour être efficace, la formation continue doit être liée aux besoins de l'organisation, être conçue selon des méthodes appropriées et être intégrée à une politique de développement professionnel prenant en compte les aspirations individuelles et le contexte local.

Dans la partie suivante, nous aborderons le concept de gestion de la formation continue dans le contexte d'un milieu de travail, en particulier celui des organisations.

2.2 Gestion de la formation continue

La fonction « formation » dans les organisations correspond à un ensemble d'activités organisées qui cherchent à influencer le processus d'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes dans le but d'améliorer l'efficacité et l'efficience des organisations, des équipes de travail et des individus (Goldstein et Ford, 2002; Rivard et Lauzier, 2013). Cette formation implique la mise en place d'un modèle et d'un processus de gestion managériale. Il s'agit d'un procédé opérationnel « qui évalue la capacité et la productivité de différents processus, tels que la prise de décision, la planification et la gestion budgétaire, pour atteindre les objectifs organisationnels » (Huot, 2013, p. 97).

Les conceptions de la formation en administration de l'éducation sont fondées sur deux éléments non mutuellement exclusifs : les perceptions de la gestion globale et la pratique des dirigeants, que ce soit leur rôle actuel ou idéal (Barnabé et Toussaint, 2018). Il est donc important d'examiner, en amont, les institutions de formation et les moments où les compétences sont acquises (Stroobants, 2007). Par ailleurs, les diverses situations et contextes font en sorte que chaque système éducatif établisse ses propres règles de conduite, qui reposent sur une régulation socialement construite par ses acteurs en fonction de leurs interactions et des effets structurels tant internes qu'externes qui s'y manifestent (Lusignan et Pelletier, 2009).

La gestion, dans la perspective de l'administration de l'éducation, désigne l'ensemble des opérations visant à assurer un fonctionnement optimal et efficient d'une organisation. Cela implique de respecter sa mission et ses orientations (Casavant et al., 2013). Le gestionnaire est la personne de référence qui assume les diverses responsabilités d'administration et qui veille au bon déroulement des activités de l'organisation (Casavant et al., 2013). Dans le contexte de l'éducation, il doit exercer un rôle administratif et de prise en charge de la dimension

pédagogique de son établissement (St-Pierre, 2008). Cette fonction de gestion du processus de formation et de développement de compétences implique la promotion des activités d'analyse, de planification, de conception, de livraison, d'évaluation et de suivi des actions entreprises et des résultats obtenus (Rivard et Lauzier, 2013). Au cours de ce processus, les organisations établissent le rôle de leurs gestionnaires en définissant et en décrivant les postes, en tenant compte à la fois du rôle officiel et du rôle informel (Huot, 2013). De plus, la gestion des compétences s'inscrit dans une dynamique et des régulations au sein des relations de travail. Elle s'appuie davantage sur des règles procédurales que sur le contenu. La fonction première de ces règles consiste à assurer la cohérence du processus de décentralisation. Ces règles doivent ensuite définir des obligations substantielles (Monchatre, 2013).

Les dirigeants chargés de l'élaboration des politiques de gestion au sein des organisations sont les principaux acteurs dans le développement des compétences (Stroobants, 2007). Ils établissent le cadre de la formation et de sa gestion, ce qui inclut la définition des grandes orientations (directives budgétaires, cadres pédagogiques et consignes, programmes d'études, examens ministériels) et le renvoi à la fonction d'évaluation et de contrôle (Gravelle, 2009).

Il est également essentiel que les institutions et organismes de formation s'adaptent et évoluent pour répondre aux attentes des apprenants. Pour parvenir à la réussite éducative (qui se traduit par l'exercice compétent de la fonction chez les élus municipaux), il est important de bien cerner les conceptions de la gestion sous-jacentes aux dispositifs institutionnels et aux modèles de formation qui véhiculent des valeurs, des représentations sociales, des méthodes de travail et des moyens d'action différenciés selon le mode de gestion privilégié (St-Pierre, 2008). En effet, les gestionnaires des établissements scolaires, de services administratifs et éducatifs accordent une attention croissante à l'approche par compétences (APC) pour garantir son intégration systématique dans la gestion, les procédures opérationnelles et les pratiques institutionnelles (Daviau, 2008).

Pour concevoir des formations pertinentes, la gestion de la formation adopte des principes fondamentaux. Ces derniers visent à développer les compétences des travailleurs en s'appuyant sur différents leviers, tels que les théories de l'apprentissage et l'analyse des activités. La gestion de la formation utilise aussi diverses approches, comme l'analyse stratégique des compétences. Les théories de l'apprentissage issues du behaviorisme, de l'humanisme, du constructivisme, du socioconstructivisme, du traitement de l'information, du sociocognitivisme

permettent de mieux comprendre les faits sur la formation des adultes selon le niveau d'observation et en distinguant les niveaux d'analyse (Carré, 2015).

De plus, les théories sur l'apprentissage professionnel ont une incidence sur la conception des contenus de formation. En effet, la transmission de savoirs est impossible sans un contexte approprié. Ce dernier doit être organisé par le responsable de la formation, qui doit gérer l'espace, le temps, les activités ainsi que les relations interpersonnelles et celles au sein du groupe (Alvarez et al., 2022).

Ainsi, le milieu éducatif, en particulier celui de la formation continue, ne doit pas être improvisé, mais structuré et appuyé par une approche psychopédagogique qui établit des liens entre les acteurs. Sa gestion mène à l'utilisation d'un ensemble de méthodes et de stratégies éducatives afin de créer et de maintenir un environnement propice au sein du milieu d'apprentissage (Bocquillon et al., 2020).

En somme, atteindre les principaux objectifs de la gestion de la formation consiste à identifier et à prendre en charge les politiques et pratiques établies, puis à mettre en œuvre les actions qui influencent le processus. Pour nous, la gestion de la formation continue est constituée d'un ensemble de démarches, de pratiques, de méthodes et d'outils servant à analyser, concevoir, organiser, exécuter et évaluer efficacement les activités d'apprentissage. À cette fin, le processus peut s'appuyer sur les situations de vie de travail.

Notre recherche tentera d'éclaircir les dimensions de gestion de la formation continue des élus municipaux qui leur permettent ou non de se diriger vers un processus de gestion managériale, ce qui leur permettrait d'atteindre l'efficacité et l'efficience dans la gestion des affaires locales. À cette fin, l'étude reviendra sur les modalités de gestion de la formation qui favorisent ou entravent le développement des compétences.

Dans la partie suivante, nous examinerons le concept de compétence afin de mieux en saisir son importance dans le processus de gestion de la formation continue et le développement des compétences des élus municipaux.

2.3 Compétence

Le concept de compétence, qui émane des praticiens et qui est ancré dans le domaine du droit, et plus particulièrement dans le langage courant, permet de désigner les qualités ou les aptitudes

individuelles (Merchiers, 2000). À cet égard, les compétences représentent des ressources personnelles dont le travailleur peut disposer afin d'orienter et de guider son activité dans une situation. Elles dépendent des contraintes et des possibilités qu'offre la situation pour conduire et mener à bien l'activité, tout en faisant preuve de sa compétence (Mayen et Métral, 2008).

Le concept de compétence transcende les disciplines et s'étend à de nombreux domaines. Cette polyvalence sémantique montre qu'il est utilisé dans divers contextes pratiques (Rey, 2015; Tardif, 2017). En vérité, le concept « compétence », qui trouve son origine dans le latin, évoque une dimension relationnelle qui sera ensuite reléguée au second plan par les usages juridiques qui y sont consacrés (Merchiers, 2000).

La compétence est aussi perçue comme étant la faculté de réaliser une tâche ainsi que sa reconnaissance. Elle correspondrait à l'aptitude et au pouvoir de l'exercer (Stroobants, 2007). Dans le monde du travail, l'émergence de la notion de « compétence » vers le début des années 1990 a entraîné un changement majeur dans la gestion des ressources humaines, qui reposait jusque-là sur une logique de qualification, héritée du taylorisme (Mayen et Métral, 2008). De plus, les compétences sont parfois désignées par des termes tels que « non académiques » ou « non cognitives », et il serait bénéfique de les définir plus précisément en les intégrant dans le cadre des interactions pour qu'elles correspondent mieux à l'expérience des personnes concernées par la formation ou l'emploi (Abbet, 2016).

La compétence manifestée dans une action est toujours spécifique à un contexte (Le Boterf, 2002; Provencher et al., 2016). De plus, la compétence ne peut être évaluée qu'à partir d'activités réalisées en situation, ce qui est une caractéristique courante des définitions de la compétence (Mayen et Métral, 2008). Les compétences étant des savoir-agir complexes, leur évaluation, qui prend la forme d'un certificat, vise à mesurer le niveau de développement des apprenants à la fin de la formation (Tardif, 2017).

Les compétences, qui peuvent être à la fois scolaires et pratiques, se caractérisent par des actions et des modes de conduite observables et quantifiables, révélant le pouvoir d'agir intrinsèque de l'individu (Berry et Garcia, 2016). Dans le domaine de la recherche et de la formation, il faut posséder différentes compétences : disciplinaires, techniques, académiques, cognitives, etc. (Abbet, 2016). Par ailleurs, une compétence ne sera reconnue socialement que si son analyse

dépasse les réactions basées uniquement sur l'expérience personnelle et s'étend aux connaissances clairement définies et partageables (Rey, 2015).

Toutefois, il est également possible de considérer la compétence comme le résultat d'un processus d'acquisition et de maîtrise d'une aptitude spécifique (Stroobants, 2007). Lorsqu'il s'agit de se représenter la compétence, il est crucial de comprendre que l'évaluation de la société envers l'individu ne détermine pas nécessairement l'existence ou non de cette compétence (Merchiers, 2000). De plus, l'examen du concept de compétence dans l'activité des acteurs révèle qu'il énonce le produit attendu, sans préciser les moyens à mettre en œuvre pour l'atteindre, ce qui fait porter la responsabilité des résultats aux individus concernés (Rey, 2015).

La compétence se révèle être une notion complexe qui émerge de l'interaction entre les dimensions stratégiques, comportementales et cognitives, tout en prenant en compte les individus et leur contexte (Nagels, 2011). L'objectif de cette compétence est de modifier la façon dont les phénomènes sont perçus, un changement qui affecte à la fois les connaissances utilisées et la personne qui les développe. Cependant, cette transformation est souvent abordée à l'aide d'une explication externe au processus en cours (Monchatre, 2013). La compétence présente deux faces, une cognitive et l'autre sociale (Nagels, 2011). La dimension interne de la compétence est représentée par l'organisation cognitive de l'activité sous forme de schèmes associés à des ensembles de situations plus ou moins bien définis par l'individu (Nagels, 2011).

La notion de compétence est abordée sous divers angles par les spécialistes des sciences sociales et ceux des sciences de l'éducation. En effet, les définitions de la compétence qui prévalent dans le monde du travail et dans le domaine de l'éducation se rejoignent toutes sur un point : celui de la capacité à bien utiliser ses ressources dans une situation donnée (Merchiers, 2000). Toutefois, la notion de compétence est également utilisée différemment en fonction des champs disciplinaires, comme l'ergonomie, la didactique professionnelle, la psychologie sociale et la linguistique (Jonnaert et al., 2009). Elle est donc « comprise de plusieurs manières différentes et traduite à travers un certain nombre de variantes dans les curricula » (Roegiers, 2016, p. 10).

À l'origine, le terme « compétence » peut signifier « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes » (Roegiers et Ketele, 2001, p. 66). Pour sa part, (Tardif, 2006, 2017) considère l'efficacité de la mobilisation et de l'utilisation des ressources comme étant

toujours un élément inhérent à la compétence. Il définit la compétence comme un « savoir-agir complexe » qui s'appuie sur l'efficace mobilisation et combinaison de connaissance, ressources internes et externes dans un ensemble de situations et de contexte qui partage des caractéristiques semblables (Tardif, 2006, 2017). Selon cette perspective, la compétence se caractérise par des aspects individuels et collectifs inséparables (Le Boterf, 2002). Elle est également décrite comme un savoir-agir complexe (Le Boterf, 2008).

De plus, la compétence est étroitement liée au contexte, à l'action et à l'activité professionnelle, et reste étroitement liée à l'engagement de l'individu et à sa relation avec son travail (Lagadec, 2009). En effet, le concept de compétence occupe une place prépondérante au sein des organisations. Il représente le résultat d'un processus de transformation dans la manière dont nous percevons les phénomènes. Il affecte autant les savoirs mis en application que l'individu qui les développe (Monchatre, 2013; Stroobants, 2007). Toute compétence identifiée renvoie à un métier bien ancré, naissant ou même virtuel (Perrenoud, 1995). On observe une influence de la compétence sur le vocabulaire de la formation, du travail et des usages sociaux. Cela se manifeste par un glissement des doctrines qui considèrent les compétences acquises par l'éducation et la formation comme des pratiques à répéter et à transmettre. Pour ce faire, l'acquisition des compétences s'appuie sur des pédagogies actives, dont l'objectif n'est pas tant la transmission que la construction des connaissances par l'apprenant lui-même (Monchatre, 2013).

Le concept de compétence suscite des préoccupations, des conceptions et des significations variées chez les auteurs, en fonction des parcours d'acquisitions de savoirs et des techniques dans le monde du travail, de l'éducation et de la formation. On observe des divergences dans les nombreuses définitions et dans la description des processus et des contenus. Toutefois, le domaine de l'éducation suggère une approche particulière de la compétence, car elle est toujours liée à une situation spécifique, à une famille de situations et aux champs d'expérience d'une personne ou d'un groupe de personnes (Jonnaert et al., 2009).

En ce qui a trait toujours à l'éducation et à la formation, la compétence correspond à une capacité d'action complexe qui émerge dans des situations concrètes. Elle résulte de l'interaction de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être (Bernatchez, 2011).

La notion de compétence est au cœur des programmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne (Jonnaert et al., 2015). Le développement des compétences des personnes constitue un objectif majeur des offres de formation pour adultes, qu'elles soient dispensées en milieux scolaire ou hors du système éducatif (Endrizzi, 2015; Jonnaert et al., 2015).

La compétence se développe en relation avec l'établissement d'objectifs pédagogiques, la conception de programmes, l'évaluation des élèves et la formation professionnelle des enseignants. Cette transformation du concept est liée de manière fonctionnelle ou circonstancielle aux pratiques et aux changements ou évolutions observés dans les organisations (Coulet, 2016).

Depuis maintenant plusieurs décennies, le concept de compétence occupe une place prépondérante dans le domaine du management des organisations, mais aussi de l'éducation et de la formation. À cette fin, diverses démarches et outils sont régulièrement employés pour évaluer, développer les compétences des apprenants et des travailleurs. Aujourd'hui, connaître les compétences à acquérir et à développer est essentiel. La démarche se révèle très utile pour les dispositifs et programmes de formation (Loué et Baronet, 2015).

En effet, la tertiarisation des économies depuis une trentaine d'années a entraîné des mutations qui ont engendré une demande accrue de compétences dites non académiques à côté de celles dites académiques (Bailly et Léné, 2015). En ce sens, l'étude des méthodes conventionnelles pour évaluer les compétences met en évidence que leur obtention dépend de l'apprentissage d'un cursus professionnel ou académique établi par une institution (Monchatre, 2013). Les compétences acquises grâce à l'éducation et à la formation découlent de processus d'enseignement, d'imitation et de transmission. De la même manière, on peut évaluer les compétences acquises au travail en fonction du temps passé sur un poste, de l'ancienneté et de l'expérience acquise (Monchatre, 2013). On considère également la compétence comme un levier des politiques publiques d'employabilité et d'intégration professionnelle : c'est un savoir-faire qui permet à l'individu de s'adapter et de mobiliser des ressources dans des situations réelles (Bernatchez, 2019).

En outre, il y a plusieurs critiques provenant des domaines des sciences de l'éducation et de la sociologie qui considèrent que la logique de la compétence en formation correspond à une forme de rationalité instrumentale. Elle vise principalement à adapter les individus au contexte

socioprofessionnel et à renforcer leur capacité à résoudre des situations complexes. Toute démarche éducative, y compris dans le domaine professionnel, doit dépasser l'adaptation et viser la construction de l'individu en tant qu'acteur (Aiguier, 2017).

Par ailleurs, Wittorski (1998) propose une théorisation de la notion de compétence à partir du constat de la rareté des travaux disponibles. Cet état de fait entraînant, selon lui, d'une part une grande diversité et une grande divergence de définitions sans articulations évidentes les unes aux autres, et, d'autre part, une difficulté évidente, pour les praticiens, à les opérationnaliser. Cette théorie de la notion de compétence cherche à intégrer les contributions des sciences cognitives et des sciences de l'action. Elle a également tenté de définir comment la compétence émerge à travers l'interaction des ressources dont dispose l'individu (Wittorski, 1998). Plus récemment, Coulet (2016) s'est appuyé sur la théorie de l'activité pour développer un modèle d'analyse dynamique (MADDEC) permettant de décrire et d'évaluer les compétences. Ce dernier présente l'avantage de pouvoir prendre en compte simultanément les compétences individuelles et collectives, ce qui n'est pas le cas dans la plupart des approches.

En effet, la notion de compétence intéresse à la fois le monde du travail et celui de l'éducation (Lagadec, 2009). La recherche en formation aborde donc cette notion dans une optique de compréhension et de conceptualisation des processus et des phénomènes. Dans cette optique, la compétence revêt un aspect normatif (Merchiers et Pharo, 1990). La notion de compétence permet de s'interroger de manière concrète sur ce qui nous permet d'agir, sur la manière d'apprendre à le faire et de le transférer, de le mobiliser et de l'utiliser, et sur la façon de le développer (Perrenoud, 2002). Les compétences sont définies par les réalisations attendues. De plus, la compétence découle toujours d'une production à partir de la performance. Toutefois, le processus de création de la performance ne réside pas nécessairement dans l'action de l'individu (Rey, 2015).

Analyser une compétence consiste à définir le concept pratique élaboré et façonné par l'action. Ce concept a pour fonction de déterminer la situation, d'identifier les variables de la tâche à accomplir et de contrôler l'action pour atteindre l'objectif (Pastré, 2005). Analyser la compétence sous cet angle révèle qu'il s'agit d'un concept social complexe intégrant des modalités variables qui peuvent accroître l'efficacité des individus et des organisations. Ainsi, derrière cette approche de compétence « se dessinent des enjeux éducatifs ou de socialisation

et, dans leur continuité, des enjeux d'intégration sociale, politique et économique » (Becquet et Étienne, 2016, p. 3).

Nous retenons que la compétence correspond au « pouvoir d'agir », de réussir et de progresser. Elle est fondée sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble intégré de ressources pour faire face aux situations rencontrées dans la pratique professionnelle. Former des élus municipaux, c'est les accompagner pour qu'ils développent leurs capacités, leurs attitudes et donc, par le fait, même, leurs compétences.

En définitive, la compétence correspond la capacité d'un individu à mobiliser efficacement un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire, attitudes) pour agir dans une situation donnée. Elle est un concept complexe, multidimensionnel et contextuel, au croisement des domaines de l'éducation et du travail. Elle ne peut être évaluée qu'à travers l'action en situation. De plus, elle a gagné en importance dans les structures éducatives et professionnelles, tout en suscitant des controverses concernant son orientation axée sur l'utilité et sa tendance à mettre l'accent sur la responsabilité individuelle. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons aux compétences professionnelles, aux compétences de gestion, aux compétences politico-administratives ou encore aux compétences transversales liées à l'exercice de l'action publique locale.

Dans la partie suivante, nous examinerons le concept d'acquisition et de développement des compétences pour mieux comprendre son lien avec le processus de gestion de la formation continue des élus municipaux.

2.4 Acquisition et développement des compétences

Selon Deschênes (2021), la formation et le développement des compétences des travailleurs sont des facteurs clés du développement économique et social. Ces deux éléments contribuent à l'acquisition, au maintien et au renouvellement du capital de compétences, qui est en constante évolution et nécessite un renouvellement régulier (Rivard et Lauzier, 2013).

Sur le plan professionnel, la compétence est un potentiel qui s'actualise et se développe par l'action à travers l'exercice de rôles et en gérant des situations et des événements complexes (Marcq, 2008). À ce propos, l'apprenant cherche, au cours de sa formation, des moyens de rester compétitif et de prévoir les futures demandes, tout en se concentrant sur l'acquisition de

connaissances et d'outils (Mayen et Métral, 2008). De plus, lorsque l'apprentissage précède l'action, les connaissances acquises prennent un sens nouveau pour les apprenants. Cela entraîne un changement dans leur relation avec le savoir et une modification de leur perception de la formation (Mayen et Métral, 2008). Par conséquent, la politique de développement des compétences, au sein des organisations, prend en compte le processus de la formation continue qui se manifeste par une véritable stratégie de prévision et de gestion des emplois et des compétences (Robert, 2022). De plus, la formation continue constitue un terreau favorable au renforcement des capacités. Dans cette optique, l'interaction entre la formation continue et l'expérience conduit au développement des compétences (Mayen et Métral, 2008).

Étant donné que l'apprentissage est devenu hybride, en particulier dans les démocraties actuelles, il est crucial de comprendre où et comment acquérir les compétences civiques et politiques (Brougère, 2007). L'objectif est d'aller au-delà d'une simple définition de la compétence et d'examiner les divers facteurs phénoménologiques qui la composent (Nagels, 2011). En effet, la compétence s'acquiert par la mobilisation de multiples ressources cognitives, comme les schèmes de perception, de pensée, d'action, de savoirs (Perrenoud, 1995). Elle se présente aussi comme la combinaison de plusieurs stratégies de résolution de problèmes à partir d'un ensemble d'indices (Perrenoud, 1995). En outre, les formes sociales de l'apprentissage comprennent l'éducation formelle, informelle et non formelle, qui se manifeste par des activités basées sur le modèle scolaire et des processus d'apprentissage qui visent à développer des compétences par la participation collective à des projets (Berry et Garcia, 2016).

Selon les résultats de recherches sur l'expertise, les « experts en résolution de problèmes » parviennent à développer leurs compétences en s'appuyant sur leur vaste expérience (Bocquillon et al., 2020). De plus, les processus d'enseignement-apprentissage et d'acquisition des compétences proviennent de divers courants pédagogiques, comme les modèles transmissifs, les modèles pédagogiques structurés, la pédagogie par objectifs, la pédagogie du projet et la pédagogie de l'apprentissage (Gauthier et Tagne, 2015). Les trois premiers processus renvoient au paradigme de l'enseignement, alors que les deux derniers font référence à celui de l'apprentissage. Ces processus se rattachent au constructivisme et au socioconstructivisme. Ces deux approches pédagogiques ne sont pas linéaires. Elles partent de l'idée que les connaissances sont construites en situation par les apprenants, qui interagissent

entre eux. De plus, elles s'inscrivent dans une logique de développement des compétences (Gauthier et Tagne, 2015).

Également, les approches d'enseignement axées sur l'enseignement direct, telles que l'enseignement explicite, sont considérées comme une approche efficace d'enseignement qui s'intègre parfaitement dans un programme éducatif centré sur le développement des compétences (Gauthier et Tagne, 2015). À ce stade, l'utilisation de l'enseignement explicite devient nécessaire pour développer des compétences en complément des méthodes socioconstructivistes. Dans ce contexte, il faut choisir l'approche pédagogique la plus appropriée selon des critères pédagogiques, comme le niveau de compétence ou le degré de nouveauté ou de complexité de la tâche (Bocquillon et al., 2020).

En outre, une approche centrée sur les compétences a tendance à rassembler des individus et tirer parti de leurs talents, dans le cadre d'une division du travail et de la coordination des tâches (Perrenoud, 1995). L'acquisition de compétences professionnelles est un processus de socialisation où la personne démontre des aptitudes observables et quantifiables découlant de l'organisation cognitive de l'activité (Nagels, 2011).

La dynamique de développement des compétences permet, en réalité, de mettre en évidence le problème principal du passage du savoir à l'action (Merchiers, 2000). En effet, « il ne suffit pas d'accumuler des connaissances pour pouvoir s'en servir dans l'action » (Perrenoud, 2002, p. 56). Ainsi, selon les circonstances, un individu sera plus capable que compétent, puisqu'il possède certaines capacités, mais la situation ne lui permet pas de démontrer sa compétence par la réalisation de son activité (Mayen et Métral, 2008). Les connaissances sont des structures mentales qui permettent de comprendre et d'agir sur le monde réel. Elles sont des ressources cognitives souvent essentielles pour l'acquisition et le développement d'une compétence (Perrenoud, 1995). En effet, les savoirs sont indispensables pour développer des compétences, puisque celles-ci ne peuvent exister sans connaissances (Perrenoud, 1995). Par conséquent, le processus d'acquisition de compétences se manifeste dans les disciplines par la faculté d'utiliser des ressources cognitives pour faire face à des phénomènes complexes. Dans ce contexte, la création de situations complexes et de pratiques à la fois stimulantes et centrées sur l'acquisition de connaissances spécifiques favorise le développement de compétences (Perrenoud, 1995).

De plus, selon la théorie des schémas, la compétence émerge par la construction de plusieurs schémas de complexité croissante et par l'automatisation (Bocquillon et al., 2020). Toutefois, il ne faut pas fonder exclusivement la politique de développement des compétences sur la formation ou le perfectionnement professionnel (Robert, 2022). Par conséquent, penser la compétence d'un sujet, c'est tenir compte de sa proactivité pour le faire reconnaître comme compétent (Nagels, 2011). Un sujet n'est pas nécessairement compétent parce qu'il réussit dans les tâches qui lui sont confiées; il bénéficie également d'une attribution de compétence, qui est plus durable dans le temps qu'une simple manifestation de performance à un moment donné (Nagels, 2011). Ainsi, peut-on affirmer qu'un professionnel agit avec compétence, dans une situation donnée, en choisissant, en assemblant et en ajustant ses ressources, sous la forme de schémas fonctionnels, qui s'adaptent efficacement à ce contexte (Provencher et al., 2016) ?

Toute compétence largement reconnue est associée à une pratique professionnelle établie, émergente ou virtuelle (Perrenoud, 1995). Toutefois, l'acquisition de la compétence peut également être influencée par des facteurs situationnels. Cela met en évidence le fait que la compétence n'est pas spécifique à une personne, mais qu'elle est plutôt « distribuée » (Mayen et Métral, 2008), en fonction de son contexte. En fin de compte, être compétent consiste à maîtriser les aspects clés de son activité professionnelle et à les appliquer dans divers contextes (Mayen et Métral, 2008).

Dans le domaine de l'éducation, le sentiment de compétence revêt une grande importance, car il est au cœur du développement des compétences. Ce sentiment influe sur les objectifs à atteindre, leur valeur, ainsi que sur l'espoir de succès (Boivin, 2021). À cet effet, la valorisation des acquis de l'expérience constitue un objet d'analyse pour comprendre ce qu'est être compétent, comment l'évaluer et comment la compétence se développe à travers de l'expérience vécue, notamment pendant les périodes de formation formelle ou informelle (Mayen et Métral, 2008). Analyser le déroulement de la valorisation des acquis de l'expérience met en évidence qu'une méthode axée sur les compétences, intégrée à travers l'élaboration de référentiels, doit nécessairement être ancrée dans un équilibre subtil entre les expériences vécues et l'apprentissage. Selon Mayen et Métral (2008), cette technique est pertinente uniquement pour les personnes qui ont déjà interrompu leur parcours scolaire et professionnel initial. Par conséquent, l'acquisition de nouvelles connaissances peut s'avérer précieuse dans le

cadre de l'apprentissage continu tout au long de la vie, encourageant les gens à reprendre des études formelles (Werquin, 2014).

Par conséquent, pour les personnes ayant un faible niveau de compétence, la reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels reste l'alternative la plus crédible à la formation (Werquin, 2014). En d'autres termes, viser le développement de compétences dans les formations professionnelles ou continues nécessite une expertise en ingénierie éducative. Cela implique donc la création de scénarios éducatifs captivants et centrés sur des objectifs d'apprentissage spécifiques, un processus qui s'avère particulièrement complexe selon Perrenoud (1995).

Ainsi, la compétence est liée à plusieurs facteurs, notamment la performance, la complexité de la situation de travail et le niveau de risque associé aux actions. Ces éléments interagissent en permanence (Nagels, 2011). Les activités d'acquisition de connaissances, menées dans un contexte d'apprentissage dynamique et pertinent, favorisent notamment le développement de compétences disciplinaires et transversales (Raby, 2013). Toutefois, une compétence peut ne pas se transformer en performance dans l'organisation visée (Carré, 2015). Pour être bénéfique, la formation doit entraîner des acquisitions. Pour devenir une compétence, l'apprentissage doit être soumis à l'évaluation des conditions réelles du travail (Carré, 2015). Les individus continuent souvent à développer leurs compétences, tout au long de leur vie. Durant ce processus, « ce sont des compétences transversales qui sont en cause, associées à des compétences disciplinaires » (Lafortune, 2009, p. 18). En réalité, les compétences transversales sont constamment demandées ou souhaitées dans la société. Elles représentent des critères d'intégration attendus et considérés comme acquis grâce à l'éducation (Becquet et Étienne, 2016). Dans ce contexte, « les compétences transversales intégrées au PFEQ [programme de formation de l'école québécoise] sont de quatre ordres : les compétences intellectuelles, les compétences méthodologiques, les compétences liées à la socialisation et les compétences dans le domaine de la langue » (St-Amand Tellier, 2018, p. 14).

En ce contexte, le développement de compétences transversales permet aux apprenants de « mieux intégrer leurs apprentissages, de réutiliser leurs acquis; d'apprendre à transposer et à adapter ces apprentissages dans diverses situations; de saisir l'utilité d'une connaissance, d'une tâche et d'une stratégie; de faire des liens et d'être moins compartimentés » (Lafortune, 2009, p. 18).

De plus, le monde du travail s'inquiète du développement des compétences professionnelles en raison des changements sociaux survenus au cours des dernières décennies. Aujourd'hui, l'intérêt de comprendre la nature des différents savoirs mobilisés par un professionnel et la question de savoir comment permettre à l'individu de développer ses compétences devient essentiel (Lagadec, 2009). Par ailleurs, bien que le monde des entreprises et des organisations, comme celui de l'éducation, de la santé, de la citoyenneté ou du développement durable, affirme de plus en plus le déficit de compétences de son personnel et qu'il soit confronté à la nécessité d'investir dans leur développement (Perrenoud, 2018), il semble que ce soit un phénomène universel qui se soit généralisé.

De nos jours, dans un contexte professionnel, il est de plus en plus important de former les individus aux défis posés par une démarche axée sur les compétences réelles. En effet, le développement des compétences ne relève plus uniquement des apprenants et des formateurs (Bernatchez, 2011). Il émane d'abord d'une volonté des gestionnaires pour mettre en place les leviers favorisant la réussite de l'apprentissage.

Gérer la mise en place des moyens nécessaires pour favoriser le développement de ces compétences s'inscrit dans une approche fondée sur les compétences (Daviau, 2008). L'approche centrée sur les compétences a émergé en réponse à l'évolution historique et sociale de la perception de la connaissance. Cette transition progressive s'est accompagnée d'un changement dans les méthodes pédagogiques, mettant l'accent sur les situations qui permettent aux apprenants d'appliquer les connaissances acquises (De Ketele, 2008). De plus, l'approche par compétences s'est développée à travers les courants cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes, entraînant une transition d'un enseignement axé sur l'accomplissement d'objectifs vers un enseignement axé sur le développement de compétences (Talbot, 2015).

De plus, la compétence repose sur trois leviers essentiels (le savoir, le pouvoir et le vouloir) qui, combinés, assurent le bon fonctionnement du développement des compétences (Le Boterf, 2015). Dans ce contexte, le développement d'une compétence exige que les individus ou le groupe mobilisent et coordonnent différentes ressources qui leur sont propres et qui sont spécifiques à certaines circonstances de la situation et de son contexte (Jonnaert et al., 2009).

En outre, une partie du développement des compétences se déroule sur le lieu de travail, lors de l'exécution réelle des tâches. Par conséquent, l'étude du processus de développement des

compétences examine également la question de la performance sous l'angle des individus et des organisations (Delgoulet et Vidal-Gomel, 2013).

Bien que la formation soit essentielle pour acquérir des compétences, elle ne suffit pas à elle seule. Elle favorise l'acquisition des connaissances et des compétences indispensables (Le Boterf, 2011). Par conséquent, ces connaissances et ces compétences ne sont pas simplement abstraites, mais s'inscrivent dans une dynamique que l'on peut décrire comme une « personne en action et en situation ». Que ces compétences soient spécifiques ou transversales, leur développement dépend de la mobilisation de connaissances qui seront construites en rapport étroit avec ces compétences (Tardif, 2015).

De plus, les réformes curriculaires qui adoptent une approche par compétences vont au-delà des connaissances à acquérir par l'apprenant : elles visent également le développement des compétences (Masciotra, 2008). De plus, le développement des compétences doit être étalé dans le temps et les situations d'apprentissage doivent être planifiées en tenant compte de leur complexité croissante (Tardif, 2006). En outre, la compétence est considérée comme une capacité d'adaptation acquise par une personne tout au long de sa vie. Les compétences se développent et prennent ancrage dans les contenus disciplinaires en s'appuyant sur les actions de l'individu et les situations liées à l'approche constructiviste. Cette démarche de développement des compétences est en harmonie avec la personne qui agit et se développe (Daviau, 2008). De plus, adopter une logique de compétence suppose un changement de perspective dans l'acte de former. En effet, on doit considérer l'apprenant comme l'acteur principal de son apprentissage, qui reçoit des connaissances qu'il pourra lui-même appliquer.

Afin que la formation continue entraîne un véritable développement des compétences, la démarche doit être axée sur la situation de travail en question et encourager l'application des connaissances acquises (Ouellet et al., 2015). Sur le plan organisationnel, développer la compétence suppose la mise en place d'un système de formation structuré. Ce système doit établir un cadre de responsabilités, désigner les divers responsables de la formation et définir le rôle de chacun dans le processus (Rivard et Lauzier, 2013).

En somme, pour nous, développer des compétences, c'est acquérir et cultiver des savoir-faire et des savoir-être, et mobiliser des ressources pour agir efficacement face à des situations et à des problèmes contextuels. Par conséquent, il est crucial de mettre en évidence les mesures qui

permettent aux élus municipaux de disposer et mobiliser les ressources cognitives leur permettant de prendre des décisions et d'agir avec efficacité. Pour ce faire, il est essentiel d'étudier les procédures de ce système de formation continue qui favorisent l'apprentissage et les conditions propices à l'acquisition et au développement des compétences. Cette démarche correspond à un aspect crucial en éducation : examiner le rôle central du travail et son potentiel formatif, c'est-à-dire sa faculté à générer et à activer les connaissances (Labbé et Champy-Remoussenard, 2013). À ce titre, notre étude devrait apporter des éclaircissements et, au besoin, participer à la révision du concept de compétence dans le processus de formation continue des élus municipaux. S'aligner sur la structure conceptuelle de la notion de compétence permettra d'incorporer l'ensemble des cadres qui sous-tendent cette compétence et d'améliorer la compréhension des apprentissages. Les apprenants pourront ainsi mieux acquérir des connaissances et maîtriser des compétences (Jonnaert et al., 2009).

En définitive, le développement des compétences repose sur l'articulation entre formation, expérience et mobilisation de ressources cognitives dans des situations complexes, permettant ainsi de passer du savoir à l'action. Il s'inscrit dans des approches pédagogiques variées (constructivistes, socioconstructivistes et explicites) et dans des contextes d'apprentissage formels, informels et professionnels, où la compétence est à la fois construite, reconnue et contextualisée. Enfin, il constitue un enjeu majeur pour les individus et les organisations, nécessitant une formation continue, une adaptation aux évolutions du travail et le développement de compétences transversales tout au long de la vie.

Après avoir examiné les concepts abordés et les éclaircissements apportés sur notre démarche de notre recherche, nous allons, dans la partie suivante, définir nos objectifs de recherche.

2.5 Objectifs de recherche

En examinant les écrits sur l'administration de l'éducation, nous avons remarqué que les principaux thèmes de recherche abordés ces dernières décennies concernent principalement le domaine scolaire et portent sur des sujets tels que la satisfaction au travail des enseignants et des gestionnaires, ainsi que sur la sélection de ces deux catégories de personnels (Barnabé et Toussaint, 2018). En outre, les ressources examinées ne révèlent pas comment le processus de gestion de la formation continue des élus municipaux est élaboré et mis en œuvre. Elles ne

nous éclairent pas non plus sur les circonstances dans lesquelles les compétences des élus municipaux s'acquièrent et se développent.

L'analyse des écrits du cadre de référence a révélé la volonté des parties prenantes d'assurer un processus de formation continue qui permettrait le développement des compétences nécessaires à la maîtrise du cadre d'application de la décentralisation politique et du travail des élus municipaux. Par conséquent, nous avons porté notre attention sur les concepts liés à la recherche : la formation continue au travail, la gestion de cette formation, les compétences et leur acquisition et développement.

Tout d'abord, nous avons abordé la formation continue dans sa globalité avant de l'explicitier dans le contexte spécifique des élus municipaux. À partir des différentes définitions proposées, nous avons retenu que la formation continue en milieu de travail est un élément central de la stratégie de développement professionnel et de la performance des individus, pouvant favoriser le changement dans les domaines institutionnel et organisationnel. Elle ambitionne un processus de développement visant à créer une politique et des méthodes efficaces et appropriées qui tiennent compte à la fois des objectifs personnels et des attentes des bénéficiaires de la formation. Nous avons alors constaté la complexité du processus de formation continue des élus municipaux, et ce, en raison de la diversité et de la multiplicité de leurs profils, mais surtout en raison du fait qu'ils ne reçoivent généralement aucune formation professionnelle préalable pour assurer leurs rôles et responsabilités.

Nous avons ensuite porté notre attention sur la question de la gestion de la formation continue proposée aux élus municipaux. Cette démarche est cruciale pour garantir leur efficacité dans l'exercice de leurs fonctions et pour les aider à faire face aux défis sociaux actuels. Nous avons cherché à examiner les procédures, les techniques, les méthodes et les ressources nécessaires pour mener à bien l'analyse, la planification, l'organisation, la mise en œuvre et l'évaluation des activités de formation de manière efficace.

Ensuite, nous avons examiné la notion de compétence sous différents angles, en la reliant au contexte de gestion municipale. Nous avons conclu que la compétence est la capacité d'agir, de réussir et de progresser, qui repose sur l'engagement et l'utilisation efficace de ressources variées pour faire face aux défis rencontrés dans la pratique professionnelle. Donc, former les

élus municipaux, c'est les accompagner dans l'évolution de leurs capacités, de leurs attitudes et de leurs comportements, de leurs aptitudes et, ultimement, de leurs compétences.

Finalement, le concept d'acquisition et de développement des compétences a été présenté pour clarifier les différentes définitions. Selon l'analyse des écrits, il consiste à acquérir et à développer un savoir-faire, ainsi qu'un savoir-être, en plus de mobiliser des ressources pour agir efficacement face aux situations contextuelles et problématiques. Cette partie a également mis en évidence les éclaircissements qui, dans le domaine de la gestion de la formation continue, favorisent la compréhension de l'importance des compétences à acquérir et développer chez les élus municipaux.

À partir de la synthèse des écrits existants et de l'analyse du cadre de référence, il a été constaté qu'il y avait un manque d'études sur certaines dimensions de la formation continue des élus municipaux. Ces aspects incluent les caractéristiques du processus de gestion de la formation, ce qui nous amène à nous pencher sur les composantes de ce processus de gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal. En outre, l'insuffisance de recherches sur la méthodologie de conception des programmes de formation continue, ainsi que sur l'évaluation de l'impact de cette formation sur le renforcement des compétences des élus municipaux, nous a incités à explorer le processus de création de la démarche et les pratiques associées.

L'étude en cours va mettre en évidence une grille d'analyse qui mettra en lumière les éléments stratégiques et opérationnels concernant d'abord la politique, la stratégie, le dispositif, le référentiel national de formation ; ensuite la démarche de construction du dispositif de formation ; enfin l'appropriation et appréciation des actions de formation par les parties prenantes.

Cette étude permettra d'explorer le champ de pratiques qu'est la formation continue des élus municipaux et de contribuer à l'analyse des activités de gestion de la formation continue. Elle approfondira notre compréhension des aptitudes clés que les élus doivent acquérir. Elle participera aussi à la contribution spécifique sur l'amélioration des curricula par l'éclairage de la recherche sur le concept de compétence en lien avec la formation continue et sa gestion, notamment dans un contexte africain.

À la lumière des premiers éclairages conceptuels, l'objectif général de notre recherche est d'établir une meilleure compréhension du processus de gestion de la formation continue et du développement des compétences des élus municipaux du Sénégal.

Dans cette perspective, les objectifs spécifiques de recherche attendus sont :

Objectif 1 : décrire les éléments constitutifs du processus de gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal.

Objectif 2 : Explorer la démarche et les pratiques de formation continue qui contribuent au développement des compétences des élus municipaux du Sénégal.

En somme, ce chapitre s'est efforcé de clarifier les concepts de formation continue en milieu de travail, de gestion de la formation continue, de compétence, d'acquisition et de développement des compétences. Cette démarche a permis d'aborder ces concepts dans leur globalité et leur complexité, ce qui a facilité la définition des objectifs de recherche. Dans le chapitre suivant, la méthodologie de recherche de l'étude sera présentée.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre étude cherche à mettre en évidence le lien entre la gestion de la formation continue et le développement des compétences des élus municipaux. Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour répondre aux questions et atteindre les objectifs de l'étude. La première partie indique le type de recherche effectuée ainsi que la posture épistémologique adoptée. Le deuxième volet de ce chapitre dévoile les méthodes employées pour recruter les participants. La troisième partie met en lumière la méthode privilégiée de collecte de données alors que la quatrième aborde l'approche choisie pour analyser ces mêmes données. Enfin, la dernière partie se concentre sur les limites de cette étude ainsi que sur les critères de rigueur scientifique.

3.1 Type de recherche et postures épistémologiques

Cette partie expose d'abord le type de recherche auquel nous avons souscrit et les présupposés épistémologiques qui guident la présente thèse.

3.1.1 Type de recherche

La présente recherche, qui relève de la démarche qualitative/interprétative (Karsenti et Demers, 2018), est une étude de cas. Ainsi, selon Karsenti et Demers (2018), les principaux spécialistes de l'étude de cas identifient habituellement trois phases clés pour mener à bien une telle recherche : la planification, la collecte et l'analyse des données. Par conséquent, il est crucial de considérer plusieurs aspects, lors de la conception d'une étude de cas. Tout d'abord, il faut identifier un sujet de recherche, qu'il soit issu d'une expérience personnelle, d'une pratique professionnelle, d'une discipline académique ou d'une revue de littérature existante. De plus, le choix du cas spécifique à étudier doit être effectué en fonction de la problématique définie. Enfin, la collecte de données pour une étude de cas nécessite de puiser dans une variété de sources (Creswell et Poth, 2016; Yin, 2009). À cet effet, on passe en revue, dans les lignes descriptives ci-dessous, les raisons pour lesquelles nous avons choisi cette méthode, ainsi que

les enjeux et les objectifs qu'elle vise. Elle est définie et utilisée différemment dans les sciences sociales et les sciences de l'éducation en fonction des champs disciplinaires. Les auteurs fondent leur définition sur des épistémologies différentes (Karsenti et Demers, 2018; Merriam, 1998; Stake, 1995; Yazan, 2015).

Stake (1998) pense que l'étude de cas est un choix d'objet plutôt qu'une méthodologie. Cependant, d'autres auteurs (Creswell et Poth, 2016; Karsenti et Demers, 2018; Stake, 1998) sont d'accord pour dire que l'étude de cas est une méthodologie. L'étude de cas est également considérée comme une approche transdisciplinaire, heuristique et transparadigmatique. Elle exige donc la délimitation rigoureuse de l'unité d'analyse, mais elle n'est pas entièrement circonscrite au début du processus de recherche (VanWynsberghe et Khan, 2007). En d'autres termes, on considère l'étude de cas comme un procédé ou une démarche qui utilise diverses techniques de recherche, au lieu d'en retenir une seule (Roy, 2009). Selon la position épistémologique et la méthodologie adoptée par le chercheur, l'étude de cas peut être positiviste, interprétative ou critique (Karsenti et Demers, 2018).

Nous avons opté pour cette méthode de recherche, car elle est principalement descriptive et permet d'étudier un phénomène dans un contexte réel. Elle peut être utilisée de manière inductive (exploratoire) ou déductive (confirmatoire), en fonction des objectifs de la recherche (Karsenti et Demers, 2018).

En ce sens, notre recherche, qui est exploratoire, vise à approfondir notre connaissance du processus de gestion de la formation continue et du développement des compétences des élus municipaux du Sénégal. Elle cherche à identifier les composants clés du processus de gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal et à examiner les démarches et les pratiques de formation continue qui favorisent le développement de leurs compétences.

Le choix de l'approche inductive est guidé aussi par le fait qu'elle permet de concevoir et de bâtir des savoirs (Le Her, 2024). De plus, une étude de cas peut porter sur un seul cas ou sur plusieurs (Creswell et Poth, 2016; Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2009). À cet égard, l'étude de cas unique vise à étudier un phénomène de façon longitudinale (Yin, 2014), ou également à étudier un phénomène unique, extrême ou peu exploré (Yin, 2014), ce qui s'applique aussi à notre phénomène à l'étude, soit la gestion de la formation continue et le développement des compétences des élus municipaux au Sénégal.

Par ailleurs, le cas est considéré comme un « *bounded system* » (Creswell et Poth, 2016; Merriam et Tisdell, 2016; Stake, 1995, 1998; VanWynsberghe et Khan, 2007; Yin, 2009). De surcroît, il doit être « investigué » en profondeur (*in-depth*) (Creswell et Poth, 2016; Karsenti et Demers, 2018; Merriam, 1998; Merriam et Tisdell, 2016; VanWynsberghe et Khan, 2007; Yin, 2009). De plus, l'étude de cas possède plusieurs caractéristiques : un phénomène contemporain et dans la vie réelle (*real-life*) (Creswell et Poth, 2016; Yin, 2009).

De plus, la méthode de l'étude de cas, qui est une « approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (Roy, 2009, p. 206) a été utilisée dans cette étude. En d'autres termes, l'étude de cas est « une méthode de recherche flexible qui permet au chercheur de se positionner où il le veut sur le continuum qualitatif quantitatif, en fonction de ses objectifs de recherche » (Karsenti et Demers, 2018, p. 290).

À travers cette démarche, nous privilégions une méthode de recherche composée de deux éléments principaux : la description et l'analyse (Creswell et Poth, 2016; Merriam, 1998; Merriam et Tisdell, 2016). Cette approche de recherche demande une investigation et nous positionne comme investigateur (Creswell et Poth, 2016; Merriam, 1998; Merriam et Tisdell, 2016; Yazan, 2015; Yin, 2009). De plus, l'étude de cas, en tant que méthode de recherche qualitative, adopte une perspective centrée sur les participants. Elle se veut en harmonie avec leur expérience et leur perception quotidienne (Fortin et Gagnon, 2016).

Par conséquent, le choix de l'étude de cas permet d'analyser en profondeur un cas spécifique (Karsenti et Demers, 2018), comme celui de la formation continue des élus municipaux sénégalais. L'avantage de cette méthode est sa capacité à se situer entre différentes approches qualitatives interprétatives (Anadón, 2006). Cette approche semble donc appropriée pour notre sujet de recherche, puisqu'elle correspond à ce que Gagnon (2012) et Roy (2009) qualifient de phénomène émergent peu étudié.

En d'autres termes, notre étude de cas cherche à éclaircir la relation complexe entre la gestion de la formation continue et le développement des compétences des élus municipaux. Ce type de recherche privilégie une méthode composée de deux éléments principaux, soit la description et l'analyse (Creswell et Poth, 2016; Merriam, 1998; Merriam et Tisdell, 2015), qui permettent

de poser différents problèmes de recherche pour « une meilleure compréhension du comment et du pourquoi d'un phénomène donné » (Karsenti et Demers, 2018, p. 299). De plus, nous adopterons une démarche méthodologique constructiviste et interprétative, avec l'induction comme méthode d'analyse (Anadón, 2006; Merriam, 1998; Miles et Huberman, 2003; Roy, 2009). En outre, nous soutenons, comme de Fortin et Gagnon (2016), Albarello (2011), Roy (2009) et Merriam (1998) que la recherche par étude de cas permettra d'aboutir à l'atteinte de nos objectifs. Cela est d'autant plus vrai que notre champ d'études n'a pas encore été largement exploré. L'enjeu de ce choix de l'étude de cas, consiste à adopter une démarche méthodologique adaptée qui favorise la planification, la collecte et le traitement des données (Karsenti et Demers, 2018; Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2009).

Partant de ce choix méthodologique, nous nous assurerons que notre démarche de recherche par étude de cas ne se limite pas à être une simple technique de collecte de données, mais qu'elle intègre également une dimension méthodologique qui inclut divers outils de collecte de données (Barlatier, 2018). De plus, notre approche épistémologique s'appuiera sur le paradigme socioconstructiviste ou interprétatif (Barlatier, 2018; Stake, 1995), afin de mettre en avant l'interaction personnelle avec les participants (Barlatier, 2018) pour obtenir une synergie avec les lecteurs de la recherche au moment de la découverte du cas (Barlatier, 2018; Stake, 1995).

En effet, selon Stake (1995), le choix d'un cas d'étude permet de mettre en évidence l'unicité de notre phénomène d'étude en préservant ses spécificités. Cette méthode « aide à la compréhension des phénomènes sociaux qui nous entourent, soit en apportant des repères pour comprendre la réalité, soit en préparant le terrain des études causales menées auprès d'échantillons représentatifs » (Gauthier, 2008, p. 212).

Nous estimons que cette méthode convient pour décrire et analyser, avec les parties prenantes, l'importance et la qualité de ce processus de gestion de la formation continue des élus, en examinant simultanément les conditions favorables à un développement des compétences. Pour y arriver, nous utilisons une approche théorique interprétative afin d'éclairer les expériences vécues et les connaissances acquises (Stake, 1995). Nous pensons que cette méthode est appropriée pour établir, avec les parties prenantes, la pertinence et la qualité de ce processus de gestion de la formation continue, en examinant en même temps les conditions d'une démarche de développement des compétences.

Nous avons décidé de mener une recherche qualitative sur la gestion de la formation continue et le développement des compétences chez les élus municipaux. Notre objectif est d'analyser les procédures actuelles et de proposer des améliorations. Pour ce faire, nous devons nous appuyer sur des bases théoriques solides. Cependant, notre recherche se distingue des approches descriptives classiques en ce qu'elle analyse les données afin d'identifier les dimensions du phénomène et les relations entre elles.

Il faut également préciser que notre recherche ne se limite pas à une approche totalement inductive (Merriam, 1998; Stake, 1995). Pour notre recherche, nous adopterons une méthode qualitative qui met l'accent sur la compréhension et l'interprétation des expériences et des pratiques vécues. L'objectif est d'en dégager le sens.

En définitive, nous avons choisi de réaliser cette étude en adoptant une démarche qualitative axée sur l'étude de cas. Cette approche mettra l'accent sur l'exploration et la découverte. Cela nous permettra de comprendre les différentes facettes du phénomène étudié ainsi que les liens qui existent entre elles. Bien que notre étude ne soit pas entièrement inductive, elle intègre néanmoins certaines caractéristiques de cette approche. Nous avons adopté une démarche de recherche qualitative qui met l'accent sur la compréhension et l'interprétation des expériences et des pratiques vécues, afin de mettre en évidence leur signification profonde.

En somme, cette partie montre l'importance, pour le doctorant praticien-chercheur, de clarifier sa position épistémologique pour fonder sa démarche méthodologique de manière rigoureuse et ainsi mieux articuler la théorie et la pratique dans sa production de connaissances. Il souligne aussi que cette posture s'inscrit dans un processus réflexif et identitaire orienté vers une approche qualitative interprétative visant à analyser la gestion de la formation continue et le développement des compétences des élus municipaux du Sénégal.

Dans la partie suivante, nous analyserons la posture épistémologique, c'est-à-dire le cadre général que nous avons adopté pour mener cette recherche.

3.1.2 Posture épistémologique

Tout d'abord, l'intérêt de présenter ici notre posture épistémologique consiste à clarifier notre position par rapport aux diverses approches ou méthodologies de recherche en éducation. De

cette façon, nous pourrions bien clarifier les fondements de la démarche méthodologique privilégiée dans le cadre de la présente recherche. Notre relation avec le monde de la recherche constitue un processus dynamique qui se construit au fil du temps. Envisager de devenir un praticien-chercheur entraîne une profonde transformation de notre compréhension de la création et de la diffusion des connaissances sur la gestion de la formation continue, ainsi que de la manière de développer et d'acquérir des compétences. Cette démarche est extrêmement complexe et nécessite une maîtrise parfaite du chemin à emprunter.

Le spécialiste en recherche appliquée, également connu sous l'appellation de « praticien-chercheur » (De Saint Martin et al., 2014; Soliveres, 2001), se trouve souvent à mi-chemin entre la théorie et la pratique. Par conséquent, les étudiants de doctorat qui s'engagent dans cette voie doivent jongler avec leurs rôles de chercheurs et de praticiens, ce qui peut compliquer leur démarche réflexive et leur engagement. (De Saint Martin et al., 2014). Cette situation exige une réflexion approfondie sur l'analyse de ces conséquences pour comprendre la position du praticien et l'intégrer aux connaissances scientifiques (De Saint Martin et al., 2014).

Ainsi, cette situation doit nous amener, en tant que doctorant praticien-chercheur, à éviter une valorisation de la recherche qualitative, quantitative ou mixte qui s'accompagne d'une faible prise en compte des dimensions épistémologiques, contrairement aux aspects plus spécifiquement techniques ou méthodologiques (Charmillot et Dayer, 2007; Kane, 2012). Cette démarche consiste à définir les modalités de production de notre discours scientifique et à examiner notre positionnement topologique et épistémologique. Il est important de prendre conscience de notre posture épistémologique, unique pour obtenir des résultats pertinents lors de l'étude des représentations (Kane, 2012).

Par conséquent, ce retour réflexif sur notre intention de praticien-chercheur nous amène à affirmer notre position sur le plan épistémologique, éthique et scientifique face aux défis de validité scientifique. Il nous permet de conceptualiser des critères de validité et d'avancer sur un positionnement alternatif, des intentions et des contributions possibles pour le développement et la consolidation de nos recherches (Proulx, 2019). De plus, ces critères servent à évaluer la fiabilité et la pertinence des études et des conclusions, en se conformant aux normes de qualité et de rigueur propres au champ disciplinaire concerné (Proulx, 2019).

Ainsi, au-delà de la reconnaissance d'une nouvelle compétence, il s'agit d'un véritable processus de transformation identitaire qui est attendu du praticien-chercheur, puisqu'il doit redéfinir ses limites dans son milieu (De Lavergne, 2007). De plus, le choix de l'administration de l'éducation, comme champ de recherche, vise également à mieux comprendre les notions et théories liées à la gestion de la formation, à l'acquisition et au développement des compétences. À travers ce domaine, nos intérêts de recherches s'orientent davantage vers la recherche qualitative/interprétative (Karsenti et Demers, 2018). C'est dans cette perspective que nous avons choisi, pour notre thèse, une démarche de recherche qualitative sous la forme d'une étude de cas. À cet égard, il s'agira de voir ce qui est mis en œuvre dans le contexte sénégalais en termes de gestion de la formation continue pour assurer le développement des compétences des élus municipaux.

En somme, cette volonté d'explicitier la posture épistémologique du praticien-chercheur, a permis de souligner la nécessité d'un positionnement réflexif articulant théorie et pratique, ainsi que l'importance des fondements épistémologiques dans la production de connaissances scientifiques rigoureuses. Cette démarche justifie le choix d'une approche qualitative interprétative sous la forme d'une étude de cas pour analyser la gestion de la formation continue et le développement des compétences des élus municipaux du Sénégal.

Dans la partie suivante, nous examinerons la méthode de recrutement et l'approche de sélection des participants que nous avons choisies pour cette étude.

3.2. Recrutement et participants de la recherche

Le cadre de référence a permis de confirmer le manque d'études concernant les éléments constitutifs du processus de gestion de la formation continue, la démarche et les pratiques de formation continue qui favorisent le développement des compétences des élus municipaux sénégalais.

Nous avons effectué des recherches approfondies au Sénégal, plus précisément dans les régions de Dakar et de Thiès. En raison de l'étendue du territoire sénégalais, nous avons choisi de nous concentrer sur deux régions administratives clés en termes de nombres de municipalités et d'options de formation continue offertes. Dans ces deux régions, nous avons étudié les acteurs et les bénéficiaires du processus de formation continue qui sont activement engagés dans la

gestion de formation continue des élus municipaux. Nous sommes convaincus que le choix de ces deux régions a permis de sélectionner tous les groupes représentés dans notre échantillon. De plus, la forte représentation des participants provenant de chacun des secteurs institutionnels dans les régions visées facilitera grandement la conduite des entrevues ainsi que le respect des critères.

Par conséquent, les participants à cette étude ne sont pas seulement recrutés pour leur représentativité, mais aussi pour leur capacité à partager leurs connaissances et leurs expertises. Ces connaissances et cette expertise serviront de base pour une étude approfondie du phénomène étudié tel que le suggère Savoie-Zajc (2016). Selon Gauthier (2008), la recherche par étude de cas se concentre parfois sur un petit nombre de sujets et ne vise pas à la représentativité statistique. Par conséquent, les informations fournies par les participants de notre étude de cas nous ont permis d'obtenir « une forte puissance explicative ». En effet, nous avons également pu « dépasser » les formules brèves du « quoi » et du « combien » en nous investissant dans les questions du « comment » et du « pourquoi » comme proposé par Miles et Huberman (2003).

Pour mener cette étude, nous nous basons principalement sur les témoignages, les opinions et les points de vue des responsables et des spécialistes du domaine, ainsi que ceux des élus municipaux, qui sont les personnes clés de ce secteur. En ce qui concerne la formation continue des élus municipaux au Sénégal, le CNFPLF et la Direction de la Formation du MUCTAT sont responsables de sa mise en œuvre. Ils sont soutenus par un comité de pilotage au niveau national, un comité technique, un comité ad hoc d'accréditation et de certification, des comités régionaux et des comités territoriaux (MGLDAT, 2017) (voir annexe B : pilotage et coordination des actions de formation des élus municipaux). Ce secteur de formation dispose de sa propre réglementation et d'une offre de services pédagogiques.

Selon les informations de la Cellule d'Appui aux élus locaux (CAEL) du Sénégal, sur les 558 municipalités que compte ce pays, 107 se situent dans les régions de Dakar (58) et de Thiès (49). En outre, ces deux régions regroupent 6 898 élus municipaux sur les 29 727 élus territoriaux du pays. Cela représente 4 034 élus municipaux pour la région de Dakar et 2 864 pour la région de Thiès.

Cette étude a été menée avec 15 participants répartis entre six élus locaux, trois responsables du ministère, trois responsables d'organisations et trois formateurs. En ce sens, le processus de gestion de la formation continue est porté par les responsables du ministère qui assure la coordination, l'harmonisation, la conception, la mise en œuvre et le suivi-évaluation de la politique de formation. Les responsables des institutions et organisations qui pilotent les projets, programmes et initiatives assurent la planification et la mise en œuvre des activités de formation et leur fournissent une aide à cet égard. En ce qui a trait à la mise en œuvre de la démarche et des méthodes d'enseignement, elle incombe aux formateurs responsables, de la détermination des besoins jusqu'au contenu pédagogique. Ces derniers travaillent en étroite collaboration avec les représentants élus des municipalités pour planifier les actions favorisant l'effectivité des apprentissages.

En raison de la taille de notre population cible et du type de recherche qualitative que nous privilégions, nous avons décidé de viser un échantillon de 15 personnes. Cette décision est justifiée par le principe selon lequel la règle de taille d'échantillon consiste à atteindre la saturation des données, qui survient lorsque le chercheur constate que les réponses deviennent redondantes et qu'aucune information supplémentaire n'est fournie (Fortin et Gagnon, 2016). Des raisons de faisabilité géographique et temporelle ont également été prises en compte.

Dans cet échantillon, nous avons choisi 15 participants parmi les différentes catégories professionnelles avec qui nous avons interagi. Nous chercherons ainsi à confirmer l'existence d'un processus de gestion de la formation continue, systématiquement organisée, visant à développer les compétences des élus municipaux (Besnard et Liétard, 2001).

Ainsi, l'échantillonnage pour cette étude est théorique, non probabiliste (Fortin et Gagnon, 2016; Karsenti et Demers, 2018; Merriam, 1998). Nous avons conçu un échantillon à partir d'un choix intentionnel stratifié (Karsenti et Demers, 2018). Celui-ci est établi selon les critères de sélection déclinés précédemment, tenant compte de la situation géographique, du nombre de participants ainsi que de leur engagement dans les régions visées par l'étude, soit Dakar et Thiès. De plus, les réflexions développées dans le cadre de référence ainsi que la problématique permettent d'établir des critères pour définir l'échantillon (Fortin et Gagnon, 2016).

Par conséquent, nous avons sélectionné les participants en utilisant une approche initiale par courriel. Comme nous sommes nous-mêmes impliqués dans le domaine de la formation

continue, nous avons pu compter sur notre réseau de contacts pour faciliter le processus de recrutement des participants potentiels.

Ainsi, afin de nous assurer que tous les groupes concernés sont pris en considération lors de notre analyse, nous avons obtenu un échantillon représentatif de chacune des catégories d'acteurs impliqués. Ces derniers incluent les responsables du ministère, les responsables des organisations partenaires, les formateurs ainsi que les élus ayant bénéficié d'au moins une formation. Cette décision prend en compte la variété des fournisseurs et bénéficiaires de la formation continue, leur répartition géographique et la nécessité de collecter les informations spécifiques et pertinentes.

En somme, l'étude se concentre sur les régions de Dakar et de Thiès, qui ont été choisies pour leur importance stratégique. Elle adopte une approche qualitative axée sur l'étude de cas, en s'appuyant sur un échantillon intentionnel de 15 participants provenant de diverses catégories d'acteurs clés impliqués dans la formation continue des élus municipaux du Sénégal. Il s'agit trois responsables du ministère, six élus locaux, trois responsables d'organisations et trois formateurs. Les informations collectées, basées sur les récits et les analyses des participants, cherchent à éclairer en profondeur le mécanisme, en mettant l'accent sur les aspects du « comment » et du « pourquoi ».

Dans la partie suivante, nous analyserons la méthode privilégiée de collecte de données que nous avons adopté pour mener cette recherche.

3.3 Méthodes de collectes de données

Dans le domaine de la recherche qualitative, les témoignages des personnes interrogées revêtent une importance cruciale dans l'acquisition de données (Boutin, 2018). Pour cette recherche par étude de cas, les méthodes de collecte privilégiées sont les entrevues avec les intervenants (Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2009) comme ces auteurs le proposent. Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons choisi ces méthodes de collecte de données (Stake, 1995), puisque cette dernière vise à savoir si la gestion de la formation continue favorise le développement des compétences des élus municipaux au Sénégal. Le choix privilégié des entrevues facilite la prévision de l'analyse des données, qui, dans une étude de

cas, commence par la collecte des informations et se poursuit par une description approfondie du cas et de son contexte, ainsi que des résultats (Fortin et Gagnon, 2016).

Par conséquent, il est important de souligner que, lors de la collecte et de l'analyse des données, nous avons pris en compte l'évolution du processus de formation continue dans le cadre de la décentralisation politique. Il est également important de rappeler les conditions dans lesquelles les élus municipaux exercent leurs fonctions (faibles ressources humaines et financières, manque ou absence de formation). C'est la raison pour laquelle nous avons tenu compte des moyens mis en œuvre par les différentes parties prenantes pour assurer la gestion de la formation continue et le développement des compétences. Pour mener à bien cette étude, nous sommes basés principalement sur les récits et opinions des élus des municipalités, des responsables du ministère chargé des municipalités, des responsables des organisations, des formateurs.

Pour analyser le sens du vécu et recueillir des données pertinentes, nous avons procédé à une collecte de données sur le terrain, en menant des entretiens semi-dirigés individuels. L'entretien de recherche constitue notre outil de prédilection. Selon Boutin (2018), cette technique permet de recueillir de façon précise l'information qui ne pourrait être recueillie avec précision par des questionnaires fermés et des tests standardisés. Nous accordons une priorité à une méthode de collecte de données souple qui favorise une compréhension partagée avec les participants (Boutin, 2018; Fortin et Gagnon, 2016) tel que le suggèrent ces auteurs. Par conséquent, l'entretien semi-dirigé nous offre « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation, afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2016, p. 339).

Dans cette perspective, 15 entretiens semi-dirigés individuels sont planifiés soit avec six conseillers municipaux, trois cadres du ministère, trois dirigeants des organisations et trois formateurs. Chaque entretien est prévu pour environ 60 minutes. Elle est organisée au lieu de travail du participant ou à un lieu de leur choix. Ces entretiens sont semi-directifs, favorisant grandement la conversation avec le participant. Pour obtenir des données pertinentes, nous avons élaboré un protocole d'entrevue qui s'appuie sur les thèmes de notre problématique et les concepts de notre cadre de référence tel que le suggèrent Karsenti et Demers (2018). Nous optons pour enregistrer ces entrevues individuelles sous forme audio.

La possibilité de mener à bien l'entretien de recherche nous a incités à élaborer un guide d'entretien (voir annexe A : guides d'entretien), inspiré de notre cadre de référence (Boutin, 2018). Ce guide facilite les échanges lors du processus de collecte de données en structurant la conversation (Boutin, 2018; Fortin et Gagnon, 2016) tel que le suggèrent ces auteurs. Dans cette perspective, notre guide d'entretien est conçu comme un outil pour identifier les facteurs déterminants de notre phénomène social (De Singly, 2012) soit la gestion de la formation continue et le développement des compétences des élus municipaux. Cela permettra de réaliser une analyse fiable de notre thème de recherche.

Les questions contenues dans ce guide représentent l'objet central autour duquel les informations seront collectées. Elles portent principalement sur les questions permettant de décrire les éléments constitutifs du processus de gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal et d'explorer la démarche et les pratiques de formation continue qui contribuent au développement de leurs compétences. De plus, les questions et sous-questions permettent d'explorer les dimensions concernant les caractéristiques du processus de gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal, la démarche de construction des pratiques de formation continue pour l'acquisition et le développement des compétences, ainsi que la perception sur les effets induits de la formation continue. Elles sont concises, ouvertes, pertinentes, claires, neutres et ne contiennent pas plusieurs idées, tel que le suggère Boutin (2018). Notre guide d'entretien contient une série de questions ouvertes et fermées qui nous aideront à évaluer les compétences et les performances de nos participants (Fortin et Gagnon, 2016). La formulation adéquate de nos thèmes est cruciale pour l'analyse et la compréhension de notre phénomène étudié (Blais et Grondin, 2010).

De plus, pour garantir la pertinence et la rigueur scientifique de notre guide d'entretien, nous l'avons soumis à un prétest d'abord auprès de deux collègues doctorants en éducation ; ensuite auprès d'un ancien maire et actuel formateur dans le domaine de la décentralisation et du développement local. Ils ont ainsi pu nous fournir des commentaires constructifs pour son amélioration (Boutin, 2018). Ce prétest nous a permis de vérifier la clarté de l'exposé de la présentation, qui décrit les objectifs de notre recherche. Grâce à ce prétest, nous avons pu vérifier la compréhension des questions et nous assurer qu'elles avaient un sens pour tous. Le prétest nous a également permis de tester la durée de l'entrevue. Grâce à cette évaluation préliminaire, les répétitions dans le guide d'entrevue ont pu être corrigées, certaines questions ont été retravaillées et d'autres ont été supprimées.

En d'autres termes, l'objectif principal de notre guide d'entretien est de nous aider à recueillir une quantité considérable d'informations factuelles et subjectives, ou encore d'analyser les relations entre différents aspects tel que le suggèrent Parizot (2012). En outre, notre guide d'entretien permet de comprendre les points de vue des répondants sur certains sujets et d'approfondir ces sujets (Laliberté, 2015). Enfin, notre guide d'entretien a été utilisé pour décrire les pratiques (Landry-Cuerrier, 2007) et pour déterminer les perceptions à un moment donné (Laliberté, 2015).

Ainsi, le canevas d'entretien est structuré autour de trois thèmes : 1) les caractéristiques du processus de gestion de la formation continue des élus municipaux, 2) la démarche de construction des pratiques de formation continue, 3) la perception sur les effets induits de cette formation sur le développement des compétences des élus municipaux. Ce cadre rassemble les éléments clés de notre cadre de référence qui nous permettent d'analyser les composants du processus de gestion de la formation continue des élus municipaux sénégalais, ainsi que les méthodes et pratiques d'enseignement qui favorisent le développement de leurs compétences. Chacun des trois thèmes ci-dessus énumérés est décliné en plusieurs questions. Ces derniers portent principalement sur :

- i) l'existence ou non d'une politique, d'une stratégie, d'un dispositif, d'un référentiel national de formation;
- ii) les moyens mis en œuvre, la détermination des cibles et l'analyse des besoins de formation, la mise en œuvre du projet formatif, le contrôle de la mise en œuvre de la formation;
- iii) les choix concernant l'approche de formation, le transfert des connaissances pour la prise en charge des missions, les effets des sessions de formation, les différences perçues par les acteurs dans la gestion d'une commune urbaine ou rurale.

Par conséquent, en abordant des sujets tels que la politique et la démarche de construction du dispositif de formation continue, ainsi que l'appréciation et l'appropriation des actions de formation par les acteurs, les participants ont l'occasion de partager leur expérience personnelle et d'analyser le processus de gestion de la formation continue et du développement des compétences des élus municipaux. Grâce aux questions posées dans les entretiens, les personnes impliquées dans notre recherche sont invitées à partager leurs expériences et leurs réflexions de manière spontanée (Boutin, 2018; Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2016) tel

que le suggèrent ces auteurs. Cela permet de clarifier notre sujet d'étude et de mieux le comprendre.

Les entretiens ont également permis de collecter des documents de littérature grise sur les politiques et pratiques de formation continue des élus municipaux.

De plus, le tableau ci-dessous répertorie le nombre de participants à l'étude, ainsi que leur répartition en fonction des 15 entretiens semi-structurés individuels qui ont eu lieu avec les élus municipaux (6), les responsables du ministère (3), les responsables des organisations partenaires (3) et les formateurs (3).

Tableau 3.1 : Modalité de collecte de données selon le type de participant

Participant	Entrevue semi-dirigée individuelle
Élus municipaux	6
Responsables du ministère	3
Responsables des organisations	3
Formateurs	3
Total	15

En définitive, cette recherche qualitative, qui s'appuie sur une étude de cas, est principalement fondée sur des entrevues semi-dirigées menées auprès de 15 participants (élus locaux [6], responsables du ministère [3], dirigeants d'organisations [3] et formateurs [3]), afin d'analyser le rôle de la gestion de la formation continue dans le développement des compétences des élus au Sénégal. La collecte de données, guidée par un protocole et un guide d'entretien validés par prétest, a permis de recueillir des informations intéressantes sur les pratiques, les dispositifs et les conditions de mise en œuvre de la formation continue dans un contexte de décentralisation politique marqué par des ressources limitées.

Dans la partie suivante, nous aborderons le travail de collecte de données que nous avons mené dans le cadre de cette recherche ainsi que les principes éthiques que nous avons pris en compte afin de protéger l'intégrité des participants.

3.4 Collecte des données et considérations éthiques

Avant de commencer les entrevues, nous nous sommes présentés et nous avons expliqué les objectifs de la rencontre, le respect de la confidentialité, etc. Nous avons aussi pris le temps de remercier les participants qui ont accepté de contribuer à cette recherche.

Les entrevues avec les 15 participants à la recherche ont eu lieu entre le 29 mars et le 9 juin 2023 au Sénégal. Nous avons d'abord pris contact par courriel, puis par téléphone, avant de planifier des rendez-vous pour recueillir des données. Avant de procéder aux entretiens, nous avons une fois de plus résumé les points abordés dans le formulaire de consentement. De plus, nous avons fourni des explications additionnelles aux personnes qui souhaitaient obtenir plus de détails. En raison de certaines contraintes, nous avons adapté la manière dont les entrevues étaient menées. La seule difficulté que nous avons rencontrée est la disponibilité de certains participants, dont l'agenda de travail est très dynamique en raison de leurs responsabilités politiques.

Cette situation a entraîné un report de certains entretiens, et donc une prolongation du temps nécessaire à la réalisation de tous ces entretiens. Malgré cela, les entretiens se sont déroulés dans une atmosphère agréable. De plus, nous avons essayé d'encourager les participants à la recherche en leur laissant toute latitude pour qu'ils puissent confortablement partager leurs expériences. Au cours des entrevues avec les 15 participants, nous avons recueilli des informations précieuses et authentiques. Ces entrevues ont duré entre 35 minutes et 65 minutes. Elles ont ensuite été intégralement retranscrites à l'ordinateur et analysées.

En ce qui a trait à la collecte de données, les préoccupations éthiques sont soigneusement prises en compte, dans le cadre de cette recherche, qui met en jeu des participants humains. Étant donné la spécificité de notre projet de recherche, qui semble très proche de l'évaluation de programme, nous avons, dans un premier temps, adressé un courriel au Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières, afin d'obtenir un avis pour exemption de certificat d'approbation éthique autorisant la collecte de nos données. Après avoir obtenu une réponse du comité indiquant que nous n'avons pas besoin de certificat d'éthique (à cause de l'EPTC2 application de l'article 2.1), nous avons envoyé une demande formelle au ministère de l'Urbanisme, des Collectivités Territoriale et de l'Aménagement du Territoire (MUCTAT) au Sénégal. Quelques semaines plus tard, nous avons reçu l'autorisation d'effectuer notre recherche au Sénégal. Nous avons ensuite adressé des demandes aux responsables du ministère et aux responsables des associations d'élus que nous avons identifiés.

De plus, nous avons adressé des demandes aux six maires potentiellement ciblés. Nous avons également écrit aux responsables de trois organisations partenaires du ministère qui soutiennent la formation continue des élus municipaux. Enfin, nous avons envoyé des demandes formelles à trois formateurs.

Finalement, nous comptons 15 personnes intéressées, avec qui nous avons eu une première discussion par téléphone pour confirmer les informations contenues dans le formulaire de consentement. Les entretiens individuels ont été organisés dans les lieux de travail des personnes participantes, ou à un autre endroit de leur choix, afin de prendre des mesures particulières pour assurer l'anonymat et la confidentialité. Ces entretiens ont permis d'accroître le confort des participants. Une période est réservée pour rappeler aux participants le déroulement des échanges qui suivront et pour leur donner la possibilité de poser des questions de clarification, de faire part de leurs appréhensions, le cas échéant. Après les entretiens, nous avons pris le temps de signer les formulaires. Ces derniers ont ensuite été numérisés et classés dans un dossier sécurisé avec un code d'accès.

Tous les participants à la recherche ont reçu une information détaillée concernant les objectifs, les avantages, les inconvénients et les finalités de celle-ci. Les demandes officielles sont accompagnées d'un formulaire d'information et de consentement qui couvre des points clés tels que : le résumé et les objectifs du projet de recherche, la nature et la durée de la participation, la participation volontaire, les risques éventuels, les avantages ou bénéfices potentiels, la confidentialité, etc. Les deux documents ont été envoyés par courriel aux participants potentiels, leur laissant la liberté de confirmer ou non leur participation à la recherche, de manière individuelle et informelle. Les participants éventuels décident ainsi d'accepter ou de refuser de participer aux échanges et de choisir une date qui leur convient pour les entretiens. En procédant ainsi, nous nous sommes assuré que tous les acteurs participent volontairement à la recherche, tel que le suggère (Fortin et Gagnon, 2016). Les considérations éthiques habituelles, comme l'anonymat, le consentement éclairé et le droit de se retirer à tout moment, sont mises en évidence et respectées pour ce qui est des participants ayant accepté de participer à la recherche.

Par conséquent, nous avons accordé une attention particulière à la sécurité et au respect des participants. Nous avons appliqué des principes tels que le consentement éclairé et volontaire, la minimisation des risques et le respect de la confidentialité, tel que le suggère Karsenti et Demers (2018). Cela a été le garant de la protection de l'intégrité des participants (Allard et

Bouchard, 2005; Fortin et Gagnon, 2016). En outre, nous avons veillé à ce que toute l'information personnelle des participants reste confidentielle, même lorsque nous diffuserons les résultats. Après quelques semaines, nous avons reçu plusieurs réponses de la part des différentes parties prenantes qui ont confirmé leur participation à l'entrevue.

Pour cette étude, nous protégeons les données collectées en les stockant dans une base de données hébergée sur le serveur de l'UQTR et protégée par un mot de passe. Seuls le chercheur principal, le directeur de recherche et la codirectrice de recherche auront accès à ces informations. Nous supprimerons ces informations cinq ans après notre soutenance de thèse de doctorat. Et nous effacerons les enregistrements de manière numérique.

La confidentialité des personnes participant à cette étude est assurée grâce aux mesures de protection des données que nous avons mis en place. Les informations personnelles collectées sont confidentielles et empêchent quiconque d'identifier les participants. En outre, un code est attribué à chacun de ces derniers.

En sommes, les entretiens avec 15 participants au Sénégal ont été menés entre mars et juin 2023, en suivant des principes éthiques rigoureux et après avoir obtenu les autorisations et le consentement éclairé des participants. Malgré des défis organisationnels, les informations recueillies de manière confidentielle et sécurisée se sont avérées précieuses.

Dans la partie suivante, nous examinerons la démarche appliquée pour une transcription et une analyse approfondie des données collectées.

3.5 Analyse des données

La recherche qualitative utilise plusieurs méthodes d'analyse (Van der Maren, 2004) dont l'approche inductive générale, la théorisation enracinée, et l'analyse thématique. Cette dernière méthode est particulièrement appropriée pour analyser les données issues des entretiens semi-dirigés, qui génèrent un grand volume de données verbales ou non verbales comme proposé par Boutin (2018). Nous avons donc choisi une démarche d'analyse thématique, comme celle décrite par Paillé et Mucchielli (2016). En effet, cette méthode consiste en un processus qui permet de « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription

d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236). Pour procéder au traitement de nos données recueillies, nous faisons appel à des thèmes c'est-à-dire « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 246). Grâce à cette démarche, nous avons pu extraire l'essence de chaque propos, transformer les verbatims en thèmes représentatifs et mettre en évidence tous les thèmes qui nous semblent pertinents et liés à nos objectifs de recherche (Paillé et Mucchielli, 2016).

De plus, les objectifs spécifiques de recherche qui sont soulevés et le canevas d'entretien structuré autour de trois thèmes ont servi à orienter l'analyse des données. Les données recueillies lors des entrevues semi-dirigées nous ont permis d'enrichir et d'améliorer le processus de collecte, en plus de mettre à jour les entretiens. Pour comprendre le sens des données recueillies, nous avons analysé et décrit les points de vue des personnes impliquées dans l'élaboration ou la mise en place des politiques et pratiques de formation continue. Nous verrons ainsi si cela permet ou non aux élus municipaux de développer les compétences nécessaires pour gérer leur municipalité.

Pour réaliser cette analyse, nous avons préféré utiliser le logiciel Nvivo, car il présente plusieurs avantages, tels que « la systématisation de la démarche, possibilité de fonctions automatiques (de repérage, d'extraction, etc.), économie de papier et de surface de travail » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 240). Le logiciel Nvivo constitue un important soutien, puisqu'il permet de sauvegarder les données. De plus, nous avons classé les extraits significatifs en catégories selon notre cadre théorique et nos objectifs de recherche. Bien que le logiciel Nvivo soit très utile, il ne peut être considéré comme une solution miracle pour l'analyse des données. Il ne fait que nous aider à améliorer notre efficacité dans ce domaine. C'est la raison pour laquelle, nous allons y associer la rigueur scientifique requise (Gagnon, 2012; Merriam, 1998).

De plus, les données recueillies et transcrites vont servir de base à notre analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) et nous aider à définir les composantes du processus de gestion de la formation continue et à analyser les incidences de cette gestion sur le développement des compétences. Notre méthode d'analyse est choisie en raison de notre volonté de considérer notre recherche comme un processus de conversation (Kvale, 1996) avec les données recueillies.

En outre, nous avons décidé de concrétiser une méthode de catégorisation continue, en affectant systématiquement des thèmes pour faciliter l'accès direct aux propos des participants (Paillé et Mucchielli, 2016). En effet, pour identifier un thème, nous examinons le cadre de la recherche et les questions de recherche, puis nous analysons les propos tenus (Paillé et Mucchielli, 2016). Nous utilisons ensuite la méthode du codage (Van der Maren, 2004) pour trier et sélectionner les propositions dans les verbatims qui semblent pertinentes.

En même temps que nous identifions des thèmes, nous les organisons en les inscrivant dans une liste qui évolue au fil du temps. Cette méthode, décrite par Paillé et Mucchielli (2016) permet de répondre progressivement à la question de recherche en regroupant les thèmes au fur et à mesure de leur apparition. Ces catégories émergées, qui découlent des données de notre recherche, éclairent également nos objectifs de recherche. Les étapes de l'analyse seront autour de quatre étapes clés : la préparation des données, le codage, le regroupement en catégories et la mise en relation avec le cadre conceptuel.

Ainsi, pour atteindre le premier objectif de la recherche, soit celui de décrire les éléments constitutifs du processus de gestion de la formation continue, nous avons développé une grille d'analyse en nous appuyant sur les dimensions stratégiques et opérationnelles de ce système de formation. Au moment des entretiens, cette grille nous a permis de fixer les faits "réels" de la politique de formation et des pratiques qui en découlent. Des tableaux avec une description des principaux résultats de la recherche sont produits afin de consigner la synthèse de l'analyse du discours de nos participants. Pour atteindre le deuxième objectif, qui consiste à identifier les caractéristiques de la démarche et des pratiques de formation continue qui contribuent au développement des compétences des élus municipaux, nous avons adopté la même démarche de description et synthèse des affirmations des participants. Nous avons ainsi produit des tableaux et des encadrés décrivant chacune des phases.

En somme, notre recherche adopte une analyse thématique pour examiner des données issues d'entretiens semi-dirigés, en identifiant et en regroupant des thèmes abordés afin de comprendre les pratiques de formation continue et leur rôle dans le développement des compétences des élus municipaux. L'utilisation du logiciel Nvivo a permis de mettre en place une démarche rigoureuse de codage et de catégorisation, permettant de structurer les données et de répondre aux objectifs de recherche par une analyse progressive et systématique.

Dans la partie suivante, nous examinerons les limites de cette recherche et les normes de rigueur scientifique qui y sont associées

3.5 Limites du choix méthodologique et critères de rigueur scientifique

Dans le cadre de cette recherche, nous nous engageons dans une démarche scientifique rigoureuse pour décrire et comprendre le phénomène étudié en tenant compte des présupposés épistémologiques. Néanmoins, nous sommes conscients que notre méthodologie, qui repose sur une étude de cas, présente des limites inhérentes à ce type de recherche, notamment en ce qui concerne la prise en compte des biais (Roy, 2009). Face à cette situation, le premier travail d'un chercheur est d'identifier et de comprendre les biais potentiels susceptibles d'affecter ses résultats (Gagnon, 2012).

L'entretien semi-dirigé offre au chercheur l'opportunité de creuser un sujet en profondeur grâce aux récits des participants. Toutefois, il est important de noter que cet outil peut présenter des inconvénients, tels que des difficultés à respecter les critères courants de validité et de fiabilité (Boutin, 2018). Il est donc crucial de rester attentif lors de l'analyse pour ne pas influencer les résultats de la recherche. Pour éviter ce biais, nous nous efforçons de transcrire l'ensemble des propos tenus lors de chaque entretien avec notre cas d'étude tel que le suggère Boutin (2018).

En effet, les questions peuvent influencer le participant. Selon Boutin (2018), le fait que le chercheur modifie son discours, ses questions et ses réflexions en fonction de son interlocuteur constitue en soi un biais.

Il est important de souligner qu'organiser des entretiens individuels dans le cadre d'une étude de cas peut s'avérer difficile. Bien que l'entrevue semi-dirigée soit appropriée, elle comporte certains risques en termes de fiabilité des informations. Ces risques peuvent être attribués au choix des sujets d'étude et aux inconvénients subis par les participants en raison du temps nécessaire à leur participation. De plus, bien que les résultats soient pertinents, il est important de les analyser avec circonspection, car ils proviennent de déclarations plutôt que de preuves tangibles (Larouche, 2019).

Dans contexte, la triangulation des informations recueillies auprès des participants de recherche peut accroître la crédibilité et la validité interne de l'étude. La triangulation consiste à comparer les données obtenues par différentes méthodes de collecte pour vérifier leur conformité et, par

conséquent, pour les remettre en question dans le but de les améliorer ou de les renforcer (Gagnon, 2012; Karsenti et Demers, 2018; Van der Maren, 2004). Pour ce faire, l'utilisation de triangulation de l'information dans le cadre de cette étude renforce la fiabilité et la validité interne de l'étude (Miles et Huberman, 2003; Roy, 2009). Cette triangulation, par le questionnement similaire de différents acteurs, permet de pallier les insuffisances méthodologiques inhérentes à l'approche, puisqu'elle crée un contexte dans lequel différents modes de collecte de données atténuent les limites de chaque mode considéré isolément (Karsenti et Demers, 2018).

Outre les limites méthodologiques inhérentes à une étude de cas, cette recherche qualitative, exploratoire s'est appuyée sur un nombre restreint de participants. Cependant, les résultats de cette étude satisfont aux critères de transfert, se rapportant spécifiquement à la gestion de la formation continue et au développement des compétences des élus municipaux du Sénégal.

Il est important de noter qu'en recherche qualitative, une douzaine d'entretiens semi-dirigés bien menés peuvent suffire pour atteindre la saturation des données (Fortin et Gagnon, 2016).

Pour pallier les contraintes énoncées, nous avons accordé une grande importance au respect des critères de rigueur scientifique inhérents à la recherche qualitative, comme la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la conformabilité (Boutin, 2018; Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2016). En effet, l'entretien ne couvrira pas tous les aspects de l'objet d'étude.

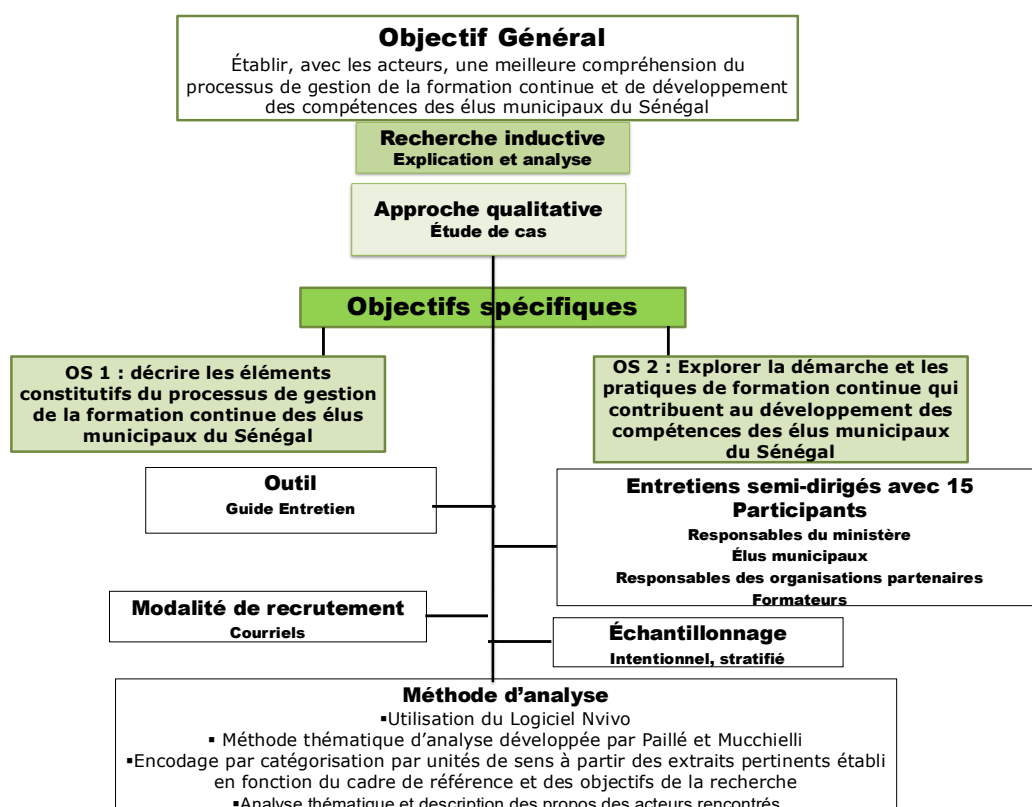
De plus, pour assurer l'atteinte des critères scientifiques, nous avons systématiquement mis en avant les exigences de validité, de fidélité, de crédibilité et de fiabilité dans le cadre de notre démarche de triangulation (Baribeau et Royer, 2012). Mais auparavant, nous avons examiné de manière critique notre méthode de collecte des données en évaluant la fiabilité de nos outils de mesure par rapport à l'information que nous cherchons à recueillir (Fortin et Gagnon, 2016).

En somme, la confirmation, ou neutralité en recherche qualitative, se traduit par l'objectivité des données et l'interprétation qui en découle. Nous avons veillé à ce que les résultats soient fidèles aux témoignages des participants et non à notre propre opinion (Fortin et Gagnon, 2016). Par conséquent, ces différents repères nous incitent à entamer une profonde réflexion sur ces faiblesses et les autres problèmes liés à la méthodologie, dans l'espoir d'entreprendre des mesures importantes pour renforcer notre approche méthodologique.

En définitive, cette recherche qualitative, axée sur une étude de cas, reconnaît des limites liées à la subjectivité du chercheur, aux biais potentiels et aux contraintes des entretiens semi-dirigés, nécessitant une analyse prudente des données recueillies. Pour assurer une analyse objective des données recueillies, la recherche met en œuvre diverses méthodes, telles que la triangulation des informations, la validation des instruments et le respect des critères de crédibilité, de fiabilité et de vérifiabilité

Après avoir examiné cette méthodologie en détail, nous proposons, au terme de ce chapitre, une synthèse visuelle sous forme de schéma pour résumer la méthode utilisée dans cette recherche.

Figure 3.1 : Synthèse de la méthodologie de la recherche



Finalement, ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour répondre aux questions et atteindre les objectifs de l'étude. Il rappelle d'abord le type de recherche effectuée ainsi que la posture épistémologique adoptée. Il passe ensuite en revue les méthodes employées pour recruter les participants, la méthode et les activités privilégiées de collecte et d'analyse des

données. Il termine par les limites ainsi que sur les critères de rigueur scientifique de la recherche.

Dans le prochain chapitre, nous allons tout d'abord exposer les résultats de l'analyse des données tirées des entretiens effectués, puis nous analyserons ces résultats en les situant dans le cadre de référence et d'analyse.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les résultats de l'analyse des données traitées issues des entretiens réalisés auprès des 15 personnes participant à notre étude. Ces personnes sont les responsables du ministère chargé des municipalités, les élus municipaux, les responsables des organisations partenaires et les formateurs. Ces personnes participant à notre recherche nous éclairent sur les défis et les limites de la formation continue et du développement des compétences des élus municipaux grâce à leur expérience dans ce domaine. Ensuite, nous discutons des résultats présentés précédemment en prenant appui sur le cadre de référence, mais aussi le cadre d'analyse, qui comprend les catégories émergentes des propos tenus par les personnes participant à notre recherche. En définitive, ces témoignages seront éclaircis à la lumière des propos de la littérature scientifique, de notre cadre de référence, ainsi que de notre recherche question principale, qui est de comprendre comment la gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal influence les pratiques de formation pour développer les compétences.

Comme indiqué dans les chapitres précédents, cette recherche décrit le processus de gestion de la formation continue et explore le développement des compétences des élus municipaux du Sénégal. L'objectif général poursuivi est d'établir, avec les acteurs, une meilleure compréhension de ce champ de pratique à l'étude. Les deux objectifs spécifiques de recherche retenus sont : i) décrire les éléments constitutifs du processus de gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal ; ii) explorer la démarche et les pratiques de formation continue qui contribuent au développement des compétences des élus municipaux du Sénégal. En vue d'atteindre ces objectifs, nous avons choisi de présenter et discuter les résultats de l'étude dans l'ordre utilisé dans le guide d'entretien. Cette démarche est structurée et logique, elle vise à présenter les résultats d'une manière claire et cohérente, en utilisant des supports visuels comme des encadrés ou des tableaux pour faciliter leur compréhension.

La première partie sera donc consacrée aux résultats concernant les caractéristiques du processus de gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal. La deuxième partie présente et analyse la démarche de construction des pratiques de formation continue pour les élus municipaux du Sénégal. Elle se penche sur les pratiques administratives, organisationnelles, techniques et financières des institutions offrant cette formation. La troisième partie décrit et analyse, en fonction des informations recueillies auprès des participants à l'étude, la perception sur les effets induits de la formation continue.

4.1 Caractéristiques du processus de gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal

Dans cette partie, nous présentons les caractéristiques de ce système de formation continue des élus municipaux du Sénégal, en nous appuyant sur les points de vue des personnes participant à notre recherche. Nous mettons l'accent dans cette partie sur la politique nationale de formation continue, le cadre stratégique et opérationnel de formation continue des élus municipaux portant sur la stratégie, le dispositif et le référentiel national de formation.

4.1.1 La politique nationale de formation continue : ce qu'en disent les participants à la recherche

Au début de l'entretien, les personnes participant à la recherche ont été invitées à s'exprimer sur la question de l'existence ou non d'une Politique Nationale de Formation Continue (PNFC) pour les élus municipaux. Les résultats obtenus révèlent que les personnes participant à la recherche n'ont pas une compréhension uniforme de cette politique nationale de formation ou qu'elles ne s'entendent pas sur son existence même, comme le montre le tableau 4.1.

Tableau 4.1 : Ce que disent les participants quant à l'existence d'une Politique Nationale de Formation Continue (PNFC)

Participants	Existence PNFC
Responsables du Ministère	• PNFC moins ressentie que la stratégie nationale de formation continue • Pas de contenu formel pour la PNFC • Article CGCT sur la formation, mais qui n'est pas affirmé par les décrets d'application • Inexistence de normes clairement établies dans le secteur de la formation, comme ceux de la fiscalité, de l'économie et de la planification
Élus municipaux	• Confusion avec la politique de décentralisation • Pas de politique encadrée, claire, perceptible et connue de tous
Responsables des Organisations	• Politique de formation englobant les élus et autres acteurs territoriaux • Existence d'un cadre institutionnel habilité à gérer la formation : CNFPLF • Réponse à double niveau • Inexistence de politique formelle
Formateurs	• Niveau institutionnel qui parle de l'existence de la politique de formation sans donner des éléments qui démontrent cela • Pas de règles sur l'obligation ou non pour les élus de faire des formations durant leur mandat • Inexistence d'un cadre général qui organise la formation au Sénégal • Inexistence de politique de formation, sinon les élus auraient pu bénéficier de cet accompagnement • Inexistence d'un cadre institutionnel et légal clair • Absence de cadre financier avec un budget voté à l'Assemblée Nationale • Pas de cadre humain avec la cible bénéficiaire de la formation

En effet, à la question : « avez-vous une politique nationale de formation continue pour les élus *municipaux* ? » Les réponses obtenues auprès des personnes participant à la recherche peuvent être interprétées de deux façons. Si certains élus municipaux pensent que la politique de formation continue est incluse dans la politique de décentralisation, pour d'autres, il n'existe pas encore de politique de formation.

D'abord, l'Élu municipal 4 considère que « la politique nationale de formation continue semble incluse dans le processus de décentralisation, c'est d'ailleurs la raison de la création du Centre National de la Fonction Publique Locale et de la Formation ». Plus précisément, le Formateur 1 pense que « l'État a plus travaillé sur une stratégie nationale de formation continue. Est-ce à dire que la politique nationale de décentralisation inclut déjà le volet formation et qu'il n'était pas peut-être nécessaire d'avoir une politique nationale de formation ? Peut-être bien ».

De son côté, l'Élu municipal 2 dit à ce sujet « c'est un domaine que le Sénégal est en train d'explorer, mais nous n'avons pas encore trouvé la solution qui est la meilleure en matière d'organisation et en termes aussi d'orientation pour avoir une synergie des acteurs autour de cette question ». Ainsi, la réponse à la question de l'existence de la politique de formation continue semble se décliner dépendamment des parties prenantes. À cet effet, le Formateur 4 pense que :

Tout dépend de là où on se situe quand on parle de la formation continue des élus municipaux. Si vous êtes au niveau institutionnel, le ministère va te dire que la politique de formation continue existe peut-être sans pouvoir te donner des éléments qui démontrent cela. Si vous parlez à l'élu, il va penser juste à ses sessions de formation sans avoir nécessairement un plan de formation.

À contrario, certaines personnes participant à notre recherche pensent radicalement plus qu'il n'existe pas encore au Sénégal une politique nationale encadrée, claire, perceptible et connue de tous. Par exemple, l'Élu municipal 1 déclare « J'ai la particularité d'être élu depuis 2009. Je n'ai pas senti qu'il y a cette politique bien encadrée, bien claire, perceptible et connue de tous et mise en œuvre selon des ressources, selon des échéanciers ». Ce témoignage concernant l'inexistence d'une politique formelle est corroboré par cette pensée du Responsable des Organisations 3 qui ajoute « Je pense qu'il n'y a pas de politique bien définie, mais quand même il y a des stratégies, des actions qui sont mises en rapport avec les partenaires ».

Ainsi, plusieurs répondants ont mentionné l'inexistence d'un cadre général qui organise la formation continue des élus municipaux au Sénégal. C'est le cas du Formateur 4 qui déclare que « le fait que la plupart des municipalités n'ont pas de plan de formation signifie qu'il n'y a pas un cadre réglementaire qui les y oblige. Cependant, l'État oblige ces municipalités à avoir des plans de passation de marchés publics ». Il ajoute par la suite que « il n'y a pas un cadre général qui organise la formation continue parce qu'il y a des élus qui font un mandat sans

avoir fait de formation. Il n'y a aucune obligation. Cela veut dire qu'il n'y a pas de politique » (Formateur 4).

En réalité, il n'existe pas de contenu formel pour la politique. Comme l'indique par exemple le Responsable du Ministère 3 : « nous n'avons pas de politique qui régit le domaine de la formation continue des élus municipaux au Sénégal ». Ce dernier ajoute plus précisément que « si vous allez dans le domaine de la fiscalité, vous avez les normes, si vous allez au niveau de la planification, vous avez des normes. Et à la formation continue, on n'a pas de normes, on n'a pas de règles » (Responsable Ministère 3).

En résumé, lors des entretiens, les personnes participant à la recherche ont exprimé leur opinion quant à l'existence de la politique nationale de formation continue dans le cadre de la formation des élus municipaux. L'analyse de leurs propos montre bien que ce document revêt une importance particulière. Les résultats de l'étude révèlent que les participants ont perçu un écart entre la politique de formation continue telle qu'elle est définie au niveau institutionnel et la manière dont elle a été vécue et comprise.

Encadré 4.1 : Synthèse de l'analyse du discours de nos participants sur la politique nationale de formation continue

Selon les responsables du ministère, le constat est qu'il y a un décalage entre les objectifs déclinés dans la proposition et la mise en œuvre de la PNFC. Cependant, les composants en matière de contenu et de normes ne sont pas clairement perçus.

Pour les élus municipaux, le discours est plus orienté sur l'inexistence de politique encadrée qui est facilement appropriable et perceptible par tous les bénéficiaires.

Les responsables d'organisation se focalisent sur la globalité des politiques de formation qui prennent en compte tous les acteurs, mais pointent du doigt l'absence de politique formelle.

Les formateurs sont tous du même avis quant aux défaillances constatées dans la mise en place de la politique nationale de formation continue, notamment concernant l'existence d'un cadre général d'organisation des politiques, le cadre institutionnel et l'absence de moyens financiers et humains.

L'encadré 4.1 montre que les différents acteurs s'accordent à constater l'absence d'une politique de formation continue formelle, structurée et dotée de moyens adéquats, malgré des approches et préoccupations variées.

En somme, les personnes participant à la recherche ont apporté des éclaircissements sur l'existence ou l'inexistence de cette politique nationale de formation continue, en plus de sa finalité. En effet, bien que les Responsables du Ministère, les Élus municipaux et les Responsables des Organisations partenaires aient annoncé des progrès dans le secteur de la formation continue des élus municipaux, notamment en ce qui a trait à l'existence du Code général des collectivités territoriales qui garantit ce droit, ainsi que la mise en place du CNFPLF avec un plan stratégique de développement de la formation et qui est responsable de la politique de formation. Toutefois, il reste encore du travail à accomplir. Bien que ces avancées soient remarquables, elles ne remplacent pas la nécessité de mettre en place une politique nationale de formation continue et d'allouer des ressources pour la rendre opérationnelle. Il s'agit maintenant de partir des propos recueillis pour mener la réflexion sur la nécessité et l'importance d'un tel instrument pour la réussite de la formation continue des élus municipaux.

4.1.2 La politique nationale de formation continue : discussion à l'aide des écrits

La formation, qu'elle soit initiale ou continue, comprend plusieurs étapes et actions allant de la politique à la technique en passant par l'enseignement (Balde, 2021). De plus, la politique de formation montre la détermination des cadres supérieurs, mobilise l'ensemble du personnel et vise à consolider les acquis, à s'adapter au futur et à soutenir les changements individuels. Elle concerne les aspects clés qui influenceront les décisions et les actions relatives à la gestion de la formation, et donc de gestion des compétences (Meignant, 2003). L'intégration de la pensée critique et de la déontologie conduit à aborder le domaine politique, ce qui amène à parler de compétences politiques (Sauvé, 2014). Le processus de formation continue des adultes en milieu de travail s'accompagne d'une démarche formelle et d'une politique qui doivent établir des objectifs et des règles à suivre.

Dans l'optique d'assurer une pérennisation de sa politique de décentralisation, l'État du Sénégal considère que la formation continue des élus municipaux est une solution appropriée pour assurer la gouvernance et la performance des collectivités territoriales (Ministère des Collectivités Territoriales, 2022). À cette fin, le décret n° 2019-791 du 17 avril 2019 portant attribution du Ministère des Collectivités Territoriales, du Développement et de l'Aménagement des Territoires, stipule qu'il « veille au renforcement des capacités des Collectivités territoriales et met en place une politique de formation des élus locaux » (Ministère

des Collectivités Territoriales du Développement et de l'Aménagement du Territoire, 2022, p. 3).

Cependant, les limites soulevées par des personnes participant à la recherche, soit les élus et les formateurs, font état de la cacophonie entourant les tentatives du ministère. De plus, il y a un faible arrimage entre la technique et la politique, car on observe un manque de références, d'harmonie, de coordination et une absence de clarté quant au contenu de cette politique.

À la lumière de ce constat, il est légitime de se demander si la volonté de renforcer les compétences des élus municipaux se traduit effectivement par l'instauration d'une politique nationale de formation continue. L'article 12 du CGCT stipule que les élus ont droit à une formation continue, ce droit « apparaît comme une véritable condition de bon exercice du mandat » (Ministère des Collectivités Territoriales, 2022, p. 6). Toutefois, si les décrets d'application ne sont pas mis en place, si l'on ne pense pas aux modalités, et surtout, si l'on néglige les aspects normatifs et réglementaires de la formation, il faut croire, selon les réponses des personnes participant à la recherche, que cette politique nationale de formation existe seulement de manière informelle.

En effet, pour combler les écarts de compétences et améliorer les capacités et performances, il est toujours souhaitable de partir des orientations claires afin de fixer la vision et d'être cohérent et efficace dans les décisions. Il est donc question de lier les actions à une politique nationale de formation, en adoptant une perspective de gouvernance, c'est-à-dire en définissant les intérêts, en coordonnant l'action collective des institutions et des groupes d'acteurs afin de réguler les problèmes collectifs (Chiasson et al., 2023).

L'établissement d'une politique nationale en matière de formation continue permet d'examiner les fondements de la formation des élus municipaux. Elle permet de mener une réflexion critique sur le sens des concepts liés à l'évolution des relations de travail avec la formation, aux possibilités de mise à jour et de développement des compétences, ainsi qu'à leur place dans la société (Eneau et Langar, 2022). Il faut également se demander si un cadre qui inclut des normes de qualité et de rendement est indispensable dans tous les domaines pour mettre en place un programme systémique. Ce cadre semble être une condition sine qua non pour assurer une bonne exécution du mandat (Oyigbo et al., 2021). En outre, l'intégration de l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage permettra de développer le potentiel des apprenants et

de favoriser leur réussite, tout en respectant leurs différences (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023). Aussi, il est important de prendre en compte les enjeux politiques et éthiques en mettant en place des mesures pour suivre les changements rapides des règles du jeu politique et en valorisant les expériences des acteurs. Il est également crucial de mettre en place une politique de formation qui intègre l'unité culturelle et linguistique (Roelens, 2022).

Néanmoins, il faut souligner que la seule volonté d'insuffler la politique nationale par le haut ne suffit pas à en assurer son ancrage, car il arrive que les orientations initiales ne soient pas appliquées ou détournées (Lauwerier et Akkari, 2019). Pour cette raison, il serait bénéfique d'établir un cadre clair pour la coopération, ce qui faciliterait non seulement sa mise en pratique, mais aussi sa compréhension et son appropriation (Huot et Castonguay, 2014).

En définitive, la politique nationale de formation continue est un outil essentiel pour une fonction qui consiste à établir des stratégies pour une période donnée. Ces stratégies se traduisent en orientations qui, à leur tour, donnent lieu à des plans d'action. Ainsi, nous allons nous pencher sur la description des mécanismes et outils qui accompagnent l'opérationnalisation de la politique nationale de formation.

4.1.3 Le cadre stratégique et opérationnel de formation continue des élus municipaux

Dans cette partie, nous présentons le cadre stratégique et opérationnel de formation continue des élus municipaux portant la stratégie nationale de formation continue, le dispositif national de formation continue et le référentiel national de formation continue des élus municipaux du Sénégal.

4.1.3.1 La Stratégie nationale de formation continue : ce qu'en disent les participants à la recherche

Au cours des entretiens menés, il nous est apparu opportun de donner la parole aux personnes participant à la recherche pour qu'elles partagent leur point de vue sur l'effectivité et les cibles, mais aussi sur l'efficacité, les objectifs, les modalités de fonctionnement et de financement, les progrès et les limites de la Stratégie nationale de formation continue (SNFC) des élus et acteurs territoriaux au Sénégal. Par conséquent, les personnes participant à la recherche ont partagé

leurs perceptions sur la place et la portée de cette SNFC dans ce processus de formation continue.

D'abord à la question : avez-vous une stratégie nationale de formation continue pour les élus municipaux, toutes les personnes participant à la recherche ont confirmé l'existence de ces documents d'orientation stratégique et l'importance de cette SNFC au sein du processus de formation continue. À ce propos, les Responsables du Ministère ont tous confirmé que le Sénégal dispose d'une SNFC depuis 2012. C'est ainsi que le Responsable du Ministère 1 indique que « le ministère a élaboré une stratégie nationale de formation pour la période 2016-2020. Cette stratégie a été réactualisée pour la période 2022-2026 pour prendre en charge les problèmes de formation continue des élus et acteurs territoriaux au niveau des collectivités territoriales ». En outre, « le nouveau document stratégique est porté par le CNFPLF qui s'occupe du renforcement des capacités des collectivités territoriales, centre qui avait été annoncé dans la stratégie nationale de formation en 2016 » (Responsable du Ministère 2). De plus, d'autres participants à la recherche ont également indiqué que « la SNFC est accompagnée d'un plan d'opérationnalisation de la stratégie comme instruments de cadrage et de pilotage de la formation continue dans le secteur de la décentralisation » (Formateur 1).

Toutefois, certaines personnes participant à la recherche pensent que, même si la SNFC existe, il y a davantage d'intentions que de réalisations. C'est le cas du Responsable des Organisations 2 qui témoigne qu'« on note beaucoup plus des intentions de faire que de faire réellement sur le terrain. L'effectivité sur le terrain est toujours discutable ». En effet, les parties prenantes, comme le Responsable des Organisations 1, soulignent aussi qu'il existe encore des défis dans l'élaboration et la mise en œuvre de la stratégie. Ces propos sont confirmés par le Formateur 1 qui indique : « il y a une stratégie qui a été élaborée, mise en œuvre et réactualisée à chaque fois que cela arrivait à terme. Cependant, elle est confrontée à de véritables défis, notamment d'harmonisation, de coordination, de suivi-évaluation et de financement ».

En ce qui concerne les cibles de la SNFC, les personnes participant à la recherche ont avancé qu'il s'agit « des élus et agents des collectivités territoriales » (Responsable du Ministère 2) ; même si, comme l'indique aussi le Responsable du Ministère 2, « à un moment donné, le débat s'est posé pour dire si on ne va pas adresser la question de la formation de façon séparée aux agents et élus locaux ». À ce propos l'Élu 1, rappelle que « même si ce sont les élus et les

agents qui assurent la gestion de la CT, les parcours et les aptitudes ne sont pas les mêmes. La seconde difficulté est que l' élu travaille sur un mandat court de 5 ans ».

Ces visions partagées sur la question de qui doit être bénéficiaire ou cible des offres de formation, ont suscité des interrogations sur l'identification de la cible, mais aussi sur plusieurs autres aspects ayant trait au contenu et au déroulement de la formation, à l'insuffisance des sessions de formation. En effet, ces potentiels bénéficiaires de la formation sont pris en charge dans le cadre des initiatives comme le Programme d'Appui aux Communes et Agglomération du Sénégal (PACASEN) « qui est financé depuis 2019 par la Banque Mondiale et l'Agence Française de Développement (AFD) qui travaille avec 124 collectivités territoriales qui ont beaucoup plus d'opportunités d'être formées. Alors que les 458 CT qui restent n'ont pas cette occasion » (Responsable du Ministère 1). En matière de démarche pour bénéficier des opportunités offertes dans le cadre de ce programme, on peut noter que « les communes du PACASEN élaborent chaque année un plan annuel de renforcement de capacité qu'elles soumettent et, sur cette base, on propose les modules qui sont retenus dans ce plan » (Responsable du Ministère 1).

Par ailleurs, concernant la question du financement de la SNFC, les personnes participant à la recherche, à travers leurs témoignages, sont revenues sur cette question importante du processus de formation. À cet effet, l'existence de ce financement est appréciée différemment par les personnes participant à la recherche. D'abord, certaines réflexions partagées mettent en évidence le caractère plus ou moins précaire de ce financement. Le responsable du ministère 1 a confirmé les difficultés à mobiliser des financements. Il souligne en ce sens : « les ressources financières allouées par l'État pour la formation de ces élus et agents sont insuffisantes. Pour pallier ces difficultés, il y a des partenaires qui viennent appuyer nos actions de formation ». En outre, le Responsable du Ministère 1 relate les difficultés en ces termes : « les moyens ne nous permettent pas de toucher toutes les communes, car la commune qui a le moins d'élus compte 46, alors que le Sénégal compte 602 CT » (Responsable du Ministère 1).

À ajouter aussi, comme le souligne le Formateur 4, « l'État ne finance pas directement la formation. C'est à travers les activités des programmes et Agences cofinancés avec ses partenaires qu'il appuyait les associations d'élus dans leurs initiatives de formation portées par l'Agence de Développement Municipal (ADM) et le PNDL ». D'autres élus ont relaté les formations en grande partie financées par les partenaires du ministère à travers les programmes

de développement et de l'élaboration d'un programme spécial de formation après les dernières élections de 2022, mais le tiers des sessions de formation n'a pas encore été exécuté. L'existence de programmes avec des activités de formation portées par des partenaires techniques et financiers, comme l'Agence des États Unies pour le développement international (USAID), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), l'AFD, la coopération Espagnole et Luxembourgeoise, , l'Organisation des Nations Unies pour l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes (ONU FEMMES), le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), la Fondation Friedrich-Ebert-Stiftung, etc., est aussi une bonne occasion pour les élus municipaux permettant de financer les sessions de formation.

De plus, les personnes participant à la recherche ont également exprimé leurs opinions sur les limites et progrès de la SNFC, comme le montre le tableau ci-dessous. Ces limites soulèvent des défis dans la conception et la mise en œuvre de la stratégie, qui ne doivent pas rester au stade de la planification, mais qui doivent évoluer vers une phase opérationnelle.

Tableau 4.2 : Perceptions des limites de la Stratégie Nationale de Formation (SNFC) selon les participants à la recherche

Participants	Limites SNFC
Responsables du Ministère	• Faiblesse dans la certification et conception des modules • Faiblesse dans l'effectivité et la continuité des actions entreprises • Faiblesse au niveau de l'identification des besoins de renforcement des capacités • Existence plus d'un catalogue d'intention de renforcement des capacités posant tout le rapport à établir entre la formation et le domaine de compétence.
Élus municipaux	• Nécessité d'avoir un regard beaucoup plus scientifique pour voir la particularité d'un tel groupe qui est censé fonctionner sur une durée très précise
Formateurs	• Faiblesse de l'implication de tous les acteurs • Faiblesse dans l'évaluation • Existence d'une conscience claire, mais pas de véritables avancées dans la mise en œuvre • Nécessité de voir comment dérouler cette stratégie

En effet, pour certaines personnes participant à la recherche, des avancées importantes ont été constatées dans le processus de conception et mise en œuvre de la SNFC ; mais pour d'autres personnes participant à la recherche, on constate certaines limites. Par exemple, le Formateur 2

indique que « la faiblesse de l'implication de tous les acteurs est un facteur important à noter et doit être améliorée ». En outre, d'autres limites de la SNFC ont été également soulignées, parmi lesquelles la faiblesse dans la certification. En effet, pour le Responsable du Ministère 2 « pour les activités de certification par rapport au formateur et par rapport aux modules, le service de la formation n'a pas pu finaliser les processus en raison du manque de ressources financières ». De plus, la faiblesse dans l'évaluation est également citée comme une contrainte majeure, car « les questions sur la manière d'évaluer ces formations et sur l'entité responsable de l'évaluation se posent. Parce que, si le ministère lui-même exécute la formation et l'évalue, cela pose un problème » (Formateur 3).

En définitive, les entretiens montrent que le Sénégal dispose d'une SNFC pour les élus et acteurs territoriaux, reconnue comme essentielle mais encore marquée par un écart entre les orientations stratégiques et leur mise en œuvre effective sur le terrain. Malgré certains progrès, la stratégie fait face à des défis majeurs liés à la coordination, au financement, à l'évaluation et à l'équité d'accès aux formations, limitant ainsi son efficacité.

Dans la partie suivante, nous mettons en lien l'ensemble de ces témoignages sur la stratégie nationale de formation et les propos rapportés par la littérature scientifique.

4.1.3.2 La Stratégie nationale de formation continue (SNFC) : discussion à l'aide des écrits

La SNFC est l'instrument clé de la politique nationale de formation continue des élus et autres acteurs du développement territorial. Elle est pilotée par le ministère des collectivités territoriales qui en a la charge et sa mise en œuvre dépend des projets et programmes du ministère ainsi que des initiatives des diverses parties prenantes du secteur.

L'examen des récits des personnes participant à la recherche suggère que la SNFC des élus municipaux sert de cadre de référence et de guide pour tous les programmes de formation des acteurs de la décentralisation et de la gouvernance locale (Ministère de la Gouvernance locale du Développement et de l'Aménagement du Territoire, 2017). En effet, au cours de la dernière décennie, le Sénégal a mis en place plusieurs SNFC. La première a été élaborée en 2012 et mise à jour régulièrement. Il s'agit d'un outil de prise de décision qui est conforme aux objectifs des réformes de la décentralisation politique récemment mises en œuvre et qui intègre des principes d'action et de gouvernance inclusifs et durables pour le bénéfice des citoyens.

Les ambitions des différentes SNFC sont d'assurer l'harmonisation des démarches, améliorer le capital humain, l'efficacité et la rationalisation des ressources dans le processus de formation des élus et agents des CT (Ministère des Collectivités Territoriales, 2022). Cependant, il reste encore à atteindre la finalité de ce document stratégique, soit d'améliorer la dimension cognitive en identifiant les besoins de formation des cibles afin de développer une offre de formation adaptée à la formation des élus et agents territoriaux. En effet, au niveau de la chaîne de résultats, l'harmonisation des interventions des organes comme le « comité ad hoc chargé de l'accréditation des facilitateurs et de la certification des modules de formation et les comités territoriaux de formation ne sont pas en place, fragilisant ainsi le dispositif de pilotage et de coordination des actions de formation » (Ministère des Collectivités Territoriales du Développement et de l'Aménagement du Territoire, 2022, p. 4).

Toujours selon le rapport d'évaluation de la stratégie nationale de formation des élus, agents et autres acteurs territoriaux (2016-2020), le dispositif de financement performant des actions de formation n'est pas encore mis en place pour améliorer l'offre de formation. Ce rapport indique également que « le taux de réalisation des activités des actions de la Stratégie nationale des élus et des agents des Collectivités territoriales est très faible, soit 28,5 % par rapport aux prévisions » (Ministère des Collectivités Territoriales du Développement et de l'Aménagement du Territoire, 2022, p. 5).

Bien que des mesures régulières de mise en place de la SNFC aient été prises, le système de formation continue des élus municipaux ne progresse pas assez rapidement pour atteindre les objectifs souhaités. Les problèmes systémiques de la formation continue sont dus non seulement au manque d'offres de formation, mais surtout à la structure globale du système, qui ne définit pas clairement les objectifs, les rôles et les responsabilités, ni les ressources nécessaires. Ce document de planification à court terme fixe les orientations et modalités relatives au renforcement des compétences, la SNFC des élus et des agents des collectivités territoriales. Il vise à tracer le cadre opérationnel pour l'organisation de la formation continue, en ce qui concerne les actions à entreprendre dans le cadre d'une gestion novatrice ainsi que les modalités d'exécution des formations. Bien que le ministère chargé des CT ait investi dans le développement du capital humain, c'est-à-dire dans l'acquisition de connaissances et de compétences, il constate des résultats médiocres avec la SNFC.

L'enjeu est donc de clarifier, voire de redéfinir les niveaux d'intervention et les responsabilités des décideurs et des acteurs afin que la SNFC atteigne ses objectifs de performance en analysant les ressources et les capacités à développer. La SNFC, considérée comme un ensemble d'actions planifiées, doit être organisée en fonction de la politique et des objectifs pour développer ou modifier les conditions de formation des élus et de la création de la performance (Lorino et Tarondeau, 2015). Cette constatation souligne la nécessité de changer de cap pour améliorer la SNF. Pour ce faire, il faut adopter une gouvernance axée sur les résultats visant la réussite, la qualité et l'efficacité du système (Gravelle, 2015) de formation continue des élus municipaux.

Rappelons que le processus d'apprentissage se distingue des compétences acquises. Il est important de noter que l'acquisition de compétences diffère du processus d'apprentissage. Ainsi, la capacité à produire et à développer ces compétences est considérée comme cruciale pour assurer la réussite, grâce à la mise en place d'un programme de formation adéquat. Dans la partie suivante, nous allons aborder la question de l'existence du Dispositif national de formation continue, un mécanisme fondamental pour accompagner le processus d'acquisition et de développement des compétences.

4.1.3.3 Le Dispositif national de formation continue : ce qu'en disent les participants à la recherche

À la question : *existe-t-il un Dispositif National de Formation continue (DNFC) pour les élus municipaux du Sénégal ?* Les témoignages recueillis montrent qu'à la place d'un DNFC, il existe plutôt plusieurs dispositifs individuels, comme l'indique le tableau 4.3.

Concernant l'existence du DNFC, l'Élu 2 précise qu'« il y a quelques structures qui, depuis très longtemps, prennent en compte cette question. Je peux citer parmi elles la direction de la formation du ministère des collectivités territoriales qui est aujourd'hui mieux organisée et logée au sein du CNFPLF ». En outre, les témoignages recueillis montrent que chaque programme du ministère a son propre mécanisme et ses propres approches de formation.

Tableau 4.3 : Ce que disent les participants quant à l'existence du Dispositif National de Formation continue (DNFC)

Participants	Existence du DNFC
Responsables du Ministère	• Création du CNFPLF pour un dispositif de formation continue • Intervention du PACASEN depuis 2018 À la place d'un dispositif, le PNDL a plutôt une composante
Élus municipaux	• Existence de la direction de la formation logée au niveau du CNFPLF • Présence de la CAEL comme structure technique d'appui à l'UAEL pour la formation • Existence d'institutions comme le Centre de Formation de la ville de Dakar, l'ENA, les universités (UCAD, UGB, UVS)
Responsables des Organisations	• Adaptation du dispositif selon les programmes et les démarches de formation
Formateurs	• Positionnement du CNFPLF comme une nouvelle entité de coordination • Existence d'instruments opérationnels à côté des programmes

En effet, « le dispositif est adaptable selon les programmes et les démarches de formation du ministère. Il est présent dans la nature de la plupart de ces programmes qui incluent une composante de formation » (Responsable Organisation 1). Et, selon le témoignage du Responsable du Ministère 2 « aujourd'hui, le dispositif de formation le plus important du ministère est constitué par le PACASEN qui intervient depuis 2018 et porté par l'ADM. C'est la Direction de la formation du CNFPLF qui met en œuvre les actions de formation ».

Il est toutefois important de souligner qu'il y a des divergences quant à la confirmation de l'existence réelle de dispositifs individuels dans les programmes. Certains témoignages attestent de leur existence. Toutefois, certains, tels que le Responsable du Ministère 3, estiment qu'il est préférable de comprendre l'existence de dispositifs dans les programmes d'une manière différente, c'est-à-dire comme des « composantes gérées par une personne et son assistant, qui s'occupe de la formation et qui externalise les actions ». Cette situation est confirmée par les propos du Formateur 1, qui indique que « dans les programmes comme le PACASEN, on ne trouve pas un dispositif, mais plutôt des instruments opérationnels de

formation qui participent également au pilotage de l'opération de planification et de suivi de la formation pour les CT ».

Concernant le financement du DNFC (voir le Tableau 4.4), l'Élu 2 rappelle que : « à travers les compétences transférées, chaque commune a la responsabilité par la loi de budgétiser et mettre en œuvre sa formation. Le maire peut, à travers son budget, contractualiser avec des consultants pour mettre en œuvre leurs besoins en formation ». Cependant, il faut noter que ces dispositions et facilités ne sont pas très souvent exploitées par les élus locaux qui, la plupart du temps, affirment qu'ils n'ont pas de ressources pour tenir les sessions de formation. Selon d'autres témoignages, « la question du financement est complexe, car les textes n'ont pas bien déterminé l'échelle de provenance. Est-ce que c'est un financement national ou bien est-ce qu'il faut obliger les élus à avoir un pourcentage de budget pour la formation ? » (Formateur 4).

Tableau 4.4 : Ce que disent les participants sur le financement ou le budget relatif au Dispositif National de Formation continue (DNFC)

Participants	Financement ou budget du DNFC
Responsables du Ministère	• Cofinancement du PACASEN par la Banque Mondiale et l'AFD à hauteur de 130 milliards de francs de la Communauté Financière Africaine (CFA) pour la première phase
Élus municipaux	• Responsabilisation des communes par la loi afin de budgétiser et mettre en œuvre la formation • Mission du CNFPLF pour financer la formation à travers les fonds de l'État, la coopération internationale et les ressources additionnelles • La CAEL avait un financement du Canada à travers l'ACDI autour de 4 milliards de francs CFA
Responsables des Organisations	• Financement du PACASEN par la Banque Mondiale et l'AFD
Formateurs	• Financement par le budget de la CT alloué à la formation ou par les partenaires au développement

Ainsi, les personnes participant à la recherche ont indiqué que ce sont davantage les ressources financières des Partenaires Techniques et Financiers (PTF) qui financent le plus les actions de formation continue que les ressources financières venant de l'État central. À titre d'exemple,

comme le souligne le Responsable du Ministère 2 « la première phase du PACASEN qui devait prendre fin en 2022 est cofinancée par la Banque Mondiale et l'AFD à hauteur de 130 milliards de francs CFA. Ces partenaires travaillent sur le financement d'une deuxième phase de 5 ans ». Dans ce contexte, l'examen du discours des personnes participant à la recherche révèle des tendances actuelles qui éclairent la situation actuelle du financement, mais aussi des pistes à explorer pour optimiser la collecte de fonds locaux.

Encadré 4.2 : Synthèse de l'analyse du discours de nos participants sur le financement ou budget du Dispositif National de Formation Continue

Les moyens de financements sont multiformes. D'un côté, les acteurs institutionnels et les responsables d'organisation insistent sur la notion de cofinancement avec des bailleurs étrangers (AFD et Banque Mondiale), et d'un autre côté, les propos des élus et des formateurs s'orientent plus vers une implication des communes dans la réception et la mise en œuvre du financement.

L'encadré 4.2 indique que le financement doit reposer à la fois sur le cofinancement avec des bailleurs internationaux et sur l'implication des communes dans la gestion et la mise en œuvre des fonds.

Au total, toutes les personnes participant à la recherche s'entendent pour dire que les ressources financières disponibles sont insuffisantes, même si elles proviennent de sources variées. Elles ne permettent pas d'assouvir les nombreuses demandes de formation des élus municipaux. Cette insuffisance de financement est confirmée par le témoignage de l'Élu 4, qui indique que « le CNFPLF a pour vocation de former les élus et agents des collectivités locales, mais il n'a pas encore tous les moyens. Il doit trouver des ressources supplémentaires en dehors des fonds publics en s'engageant dans la coopération internationale ».

Au-delà de ces difficultés notoires concernant le financement du dispositif de formation, les parties prenantes ont aussi désigné plusieurs autres limites (voir le Tableau 4.5) qui viennent assombrir la fonctionnalité du DNFC, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 4.5 : Perceptions des limites du Dispositif National de Formation Continue selon les participants à la recherche

Participants	Limites DNFC
Responsables du Ministère	• Déficit dans l'harmonisation et la coordination de la formation
Élus municipaux	• Limites dans les séances de formation, les modules, les questions, les thématiques • Faiblesse dans l'organisation des sessions de formation • Difficultés pour régler le dispositif et les orientations • Faiblesse de l'information des élus concernant le CNFPLF • Absence de collaboration entre les instituts et centres de formation pour l'élaboration des documents de formation • Programme de formation parfois en hiatus avec la réalité de non-maitrise du français par les élus • Influence des programmes des partenaires sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des sessions • Insuffisance des sessions de formation pour les élus
Responsables des Organisations	• Beaucoup de demandes de formation des élus adressées aux organisations de la Société civile et aux partenaires techniques et financiers
Formateurs	• Faible cohérence de la formation avec la fonction véritable de délibération des élus, d'administration de la fonction publique locale • Difficultés pour s'attaquer à toutes les questions d'objectifs, de contenu, d'instruments, de périodicité de la formation • Multitude d'acteurs et de structures et faiblesse de la coordination, de l'harmonisation • Faiblesse de la coordination au niveau du ministère • Faible collaboration entre les universités, les centres de formation, les écoles de formation, les cabinets, etc. • Positionnement du ministère visant à centraliser et exécuter toutes les actions de formation • Faiblesse dans l'institutionnalisation à cause de querelles de positionnement sur l'exécution • Inexistence d'un véritable dispositif national • Risque de continuer à politiser la gestion de la formation même si le CNFPLF est mis en place par l'État • Non-obligation de la formation des élus qui viennent d'arriver au pouvoir

Parmi les limites concernant le fonctionnement des dispositifs de formation continue, on peut noter le défaut de satisfaction des nombreuses demandes de formation continue des élus locaux adressées au dispositif de formation de l'État. En effet, l'effectivité de l'obligation de la formation des nouveaux élus est également considérée comme une limite dans le dispositif de formation continue. Comme l'indique le Formateur 4 « dans d'autres pays, la formation continue des nouveaux élus est obligatoire. Au-delà des modules sur le budget, sur les rôles et responsabilités, on leur impose même des modules sur l'éthique. Au Sénégal, ce n'est pas encore le cas ».

En réalité, certaines personnes participant à la recherche estiment que « le dispositif national n'existe pas vraiment, puisque chacun fait sa demande et reçoit l'offre de qui il veut. Même si le CNFPLF est maintenant mis en place par l'État, la crainte est qu'on peut politiser sa gestion » (Formateur 4). Ce dernier appuie son témoignage en disant que « la désignation d'un élu comme directeur du CNFPLF pose un problème. Parce que certains postes ne doivent pas être confiés à un élu partisan. La formation des élus fait partie de ces postes ».

Par ailleurs, il faut aussi mentionner que le DNFC fait face à plusieurs institutions et acteurs qui participent au processus de formation continue des élus et des agents territoriaux. En effet, selon le Formateur 1 :

Au niveau du ministère, toutes les structures, dans les actes qui les instituent, ont des attributions de compétences en matière de formation continue. Donc, ces structures sont légitimes à dérouler de la formation continue parce que les actes le prévoient. Mais, ces actes ne prévoient pas toujours un cadre et un dispositif de mise en cohérence. Et ça, c'est une faiblesse.

En résumé, les entretiens avec les personnes participant à l'étude ont révélé l'absence d'un véritable DNFC. Au lieu de cela, il semble y avoir des dispositifs de formation individuels ou des composantes de formation des programmes et projets pour les élus municipaux. De plus, l'étude a mis en évidence le manque de financement de l'État pour soutenir le DNFC et la non-satisfaction des demandes de formation continue des élus municipaux.

Ce constat soulève donc la question de l'harmonisation et de la coordination de la formation continue. Il met aussi en évidence la nécessité de transformer les acquis pour qu'ils deviennent une véritable gestion du changement organisationnel. Dans la partie suivante, nous établissons

un lien entre les témoignages de nos participants à la recherche sur le dispositif national de formation et les propos rapportés par la littérature scientifique.

4.1.3.4 Le dispositif national de formation continue : discussion à l'aide des écrits

Pour remédier à l'urgence de perfectionner la formation continue des élus municipaux du Sénégal, le ministère doit s'efforcer de pérenniser le système de formation continue. Cela implique de se pencher sur les objectifs, le contenu, les outils et la fréquence de la formation continue. En donnant un sens à l'apprentissage, on peut ainsi contribuer à renforcer les compétences des élus. Cette considération doit permettre de contribuer à relever le défi de renforcer les capacités de direction des organes, d'animer les services locaux et de promouvoir la participation citoyenne (Ministère des Collectivités Territoriales, 2022).

En outre, le Plan stratégique de Développement (PSD) 2023-2027 du CNFPLF indique que le centre est devenu le dispositif de formation clé du ministère. Il est responsable de la coordination et du soutien à la gestion des ressources humaines territoriales. Il aide également à réguler le processus et assure des formations de qualité aux agents, aux élus et aux autres acteurs territoriaux. Il contribue ainsi de manière significative à la mise en œuvre efficace des objectifs globaux de la gouvernance territoriale, de l'aménagement et du développement des territoires.

Toutefois, jusqu'à présent, la séquence d'événements menant au succès n'est pas garantie pour la plupart des questions et défis auxquels le domaine de la formation continue des élus municipaux est confronté. En effet, selon le rapport d'évaluation de la Stratégie nationale de formation des élus, des élus et d'autres acteurs territoriaux (2016-2020), le dispositif de pilotage et de coordination des activités de formation continue présente encore des faiblesses.

Ce rapport révèle que « l'harmonisation de l'approche méthodologique n'a pas été réalisée dans les conditions souhaitées en raison de l'insuffisance des ressources financières et des difficultés liées à la coordination et au suivi des actions » (Ministère des Collectivités Territoriales du Développement et de l'Aménagement du Territoire, 2022, p. 4). De plus, « les méthodes d'identification des besoins de formation continue ne sont pas mises en évidence dans le plan de formation, ce qui ne permet pas de mettre en lumière la démarche pour mesurer

les écarts entre les compétences requises et les compétences réelles » (Ministère des Collectivités Territoriales du Développement et de l'Aménagement du Territoire, 2022, p. 5).

Ainsi, cette situation ne favorise pas une bonne appropriation, ni une pleine participation des cibles. Elle entrave également la réalisation des performances attendues. Dans les systèmes de formation, le dispositif de formation correspond à la ressource ou à l'outil permettant d'acquérir ou de développer des compétences selon la situation professionnelle, les objectifs et les besoins des apprenants. Pour faciliter l'apprentissage des travailleurs tout au long de leur vie et leur permettre de se former en continu, le dispositif de formation est souvent conçu pour mettre en place un ensemble de ressources organisées de manière à faciliter le processus d'apprentissage.

Par conséquent, pour parvenir à une transformation des acquis et évoluer vers une véritable gestion du changement organisationnel, le ministère doit revoir les pratiques en vue de s'adapter ou de se transformer et assurer le travail de construction et de légitimation du DNFC. Vouloir remédier à l'absence de synchronisation et de cohésion dans les initiatives de formation permettra non seulement d'ajuster ces dernières, mais aussi de s'adapter aux demandes croissantes de changements et d'innovation complexes et multidimensionnels imposés par l'évolution constante du paysage social et politique (St-Vincent et al., 2022).

Le système de formation continue des élus municipaux du Sénégal doit se transformer en une véritable construction sociotechnique (Albero, 2010). En d'autres termes, c'est un système complet et efficace qui se structure autour d'une méthode, de ressources et de stratégies qui favorisent l'interaction entre l'offre et l'utilisation. Il vise à atteindre l'objectif d'apprentissage (Albero, 2010). C'est dans cette perspective qu'il pourra être un point d'appui incontournable, opératoire et utile assurant l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique (Demaizière, 2008).

Le DNFC des élus municipaux doit être conçu comme un outil, une méthode et un équipement humain permettant aux bénéficiaires de l'utiliser de manière que son usage puisse être analysé ultérieurement (Chami, 2020). Il doit traiter simultanément les questions de connaissance, d'action et d'existence, par l'analyse de méthodes adaptées aux situations (Chami, 2020).

De plus, afin de combler les lacunes en matière d'encadrement et de réglementation de la formation, ainsi que de s'adapter au mieux aux besoins des bénéficiaires, il est crucial que le

DNFC des élus municipaux tient compte de l'expérience vécue par tous les participants (Gremion, 2017). En effet, les modifications souhaitées devraient entraîner une évolution profonde dans leurs croyances, leur perception du monde et leur manière de se comporter (St-Vincent et al., 2022).

Le DNFC doit inclure le programme de formation, les plans d'action, les mécanismes, les mesures et les moyens mis en place pour assurer une formation exclusive aux élus municipaux du Sénégal (Schweizer, 2024). La construction du DNFC doit être modélisée pour accompagner la politique nationale de formation des élus municipaux. Ce DNFC doit être un agencement basé sur une volonté de changer ce système éducatif pour améliorer le fonctionnement et l'opérationnalisation du processus d'apprentissage pour résoudre les situations problèmes.

Dans la partie suivante, nous allons explorer avec les participants à la recherche un mécanisme supplémentaire au DNFC, qui est le Référentiel national de formation continue. Ce dernier est essentiel pour soutenir le processus de développement et l'acquisition des compétences des élus municipaux.

4.1.3.5 Le Référentiel National de Formation continue (RNFC) : ce qu'en disent les participants à la recherche

Selon les témoignages des personnes participant à la recherche, le domaine de la formation continue des élus et acteurs territoriaux bénéficie d'un référentiel de compétences. En effet, le Responsable du Ministère 2 indique qu'« il y a un référentiel de compétence qui a été élaboré au moment de l'élaboration de la nouvelle SNF avec une évaluation pour voir ce qui a été réalisé et mis en œuvre avec la stratégie précédente ». Ce témoignage a été confirmé par les propos du Responsable Organisation 1 qui estime qu'« il y a un référentiel de compétences, mais qui n'est pas encore traduit concrètement en référentiel de formation continue par le service de la formation ».

Donc, certains témoignages indiquent l'existence de référentiels de compétences (voir le Tableau 4.6). Cependant, en ce qui concerne la présence d'un référentiel de formation continue, tous les participants s'accordent à dire qu'il n'existe pas encore. En outre, l'inexistence d'un référentiel de formation continue est authentifiée par le témoignage de l'Élu 1 qui dit : « je fais

partie des élus municipaux les plus anciens et les plus informés du pays, mais je n'ai jamais vu ce référentiel. Les responsables de la formation du CNFPLF avec qui j'ai discuté indiquent que ce référentiel n'existe pas ». Ces propos sont confirmés par le témoignage du Responsable du Ministère 1 qui indique que « le référentiel de formation des élus n'existe pas encore. Mais, comme nous sommes dans le processus de mise en place du CNFPLF, on va aller dans ce sens ».

Tableau 4.6 : Ce que disent les participants quant à l'existence d'un Référentiel National de Formation continue (RNFC)

Participants	Existence du RNFC
Responsables du Ministère	• Existence d'un référentiel de compétence élaboré par le CNFPLF • Inexistence d'un référentiel national de formation
Élus municipaux	• Pas de vécu des élus concernant un référentiel national de formation. • Inexistence d'un référentiel national de formation • Formations jusqu'à présent basées sur les besoins et attentes des différents programmes • Déroulement des actions de formation en dehors d'un référentiel • Nécessité d'avoir ce référentiel et un plan de formation pour chaque thème de formation, avoir la boîte à outils qui permet de former en fonction des cibles
Responsables des Organisations	• Existence d'un référentiel de compétences, mais qui n'est pas encore traduite concrètement en référentiel de formation
Formateurs	• Inexistence d'un référentiel de formation • Inexistence d'un référentiel de formation exclusivement dédié aux élus • On n'a pas vu de document portant sur un référentiel • Inexistence officielle d'un référentiel du Ministère qui dit comment on doit se baser pour faire la formation

Il convient toutefois de noter qu'il n'y a pas encore de distinction claire entre le référentiel de compétences et le référentiel de formation continue. En effet, dans ce processus d'accompagnement du secteur de la formation continue des élus et agents des CT, le Responsable du Ministère 3 signale qu'« on a élaboré des plans locaux de formation qui devaient être reliés à des domaines de compétence afin d'avoir un référentiel de compétences et la référence ce sont les compétences transférées et exercées par l' élu local pour bien gérer sa CT ».

Encadré 4.3 : Synthèse de l'analyse du discours des participants sur l'existence d'un
Référentiel National de Formation continue

Le RNFC n'existe pas encore. Sa conception est une bonne chose dans la mise en application des savoirs et connaissances dans la bonne marche du travail effectué par les élus municipaux.

Les acteurs interrogés insistent sur le fait que les offres de formations destinées aux élus municipaux doivent être toutes répertoriées et incluses dans le RNFC. Les référentiels de compétences qui existent sont globalisants, car ne prenant pas en compte les différences de cibles, les besoins et les attentes de chacun.

Par ailleurs, tous les acteurs s'accordent sur l'importance de concevoir un RNFC qui prend en compte les compétences des élus.

L'encadré 4.3 indique que le RNFC est encore inexistant et que sa conception est jugée essentielle. Cela est possible à condition qu'il intègre l'ensemble des offres de formation et qu'il prenne en compte la diversité des compétences, des besoins et des profils des élus municipaux.

L'inexistence confirmée d'un RNFC amène les personnes participant à la recherche à dire que « jusqu'à présent, la formation s'est basée sur les différents programmes et leurs besoins, attentes, etc. Et donc, ce référentiel est aujourd'hui à construire pour permettre véritablement de bâtir une formation adaptée » (Élu 2). De son côté, l'Élu 1 pense que « on n'est pas encore arrivé à ce niveau de prise en charge effective de la formation par l'État et les CT, car la plupart des sessions de formation continue sont basées sur les opportunités des programmes, projets et offres de prestataires ». C'est ce que confirme ce témoignage du Responsable Organisation 3 qui indique qu'« on ne forme pas encore sur la base d'un référentiel. Notre organisation travaille à travers des lignes directrices portant sur la décentralisation, notamment comment mettre en œuvre son mandat d'élus, sur le leadership, l'autonomisation économique, la budgétisation dans les CT ».

Il est important de noter que même si un référentiel national de formation continue n'existe pas encore, des progrès ont été accomplis dans la création de modules de formation, comme le montre le tableau 4.7.

Tableau 4.7 : Ce que disent les participants quant aux avancées concernant la mise en place d'un Référentiel National de Formation continue

Participants	Avancées sur le RNFC
Responsables du Ministère	• Existence de référentiel de compétences des agents, de référentiel métier, élaborés par le ministère • Élaboration par le PNDL des plans locaux de formation, qui devaient être reliés à des domaines de compétences afin d'avoir un référentiel de compétences
Élus municipaux	• Seule avancée notée, c'est la naissance du CNFPLF
Formateurs	• Élaboration de 24 modules au profit des élus et les acteurs territoriaux initiés par le ministère chargé des collectivités territoriales • Des programmes d'enseignement sont disponibles, mais ils ne sont pas inclus dans un répertoire qui n'existe pas encore

À ce propos, après les dernières élections municipales, « le ministère, par l'entremise du service de la formation, a produit un recueil de textes sur la décentralisation, en mettant l'accent sur les plus récents afin d'aider les collectivités territoriales dans leur travail » (Responsable Ministère 2). Selon le Formateur 4 « il existe des modules, mais ces modules ne sont pas comptabilisés dans un référentiel. Toutefois, l'élaboration du référentiel est une des responsabilités du CNFPLF ». L'Élu 2 ajoute qu'« on assiste à la création du CNFPLF, mais les documents de formation n'ont pas encore été étiquetés. De plus, ils ne sont pas partagés afin de permettre à tous de travailler dans le même cadre ».

Encadré 4.4 : Synthèse de l'analyse du discours des participants sur certains actions à mettre en place concernant la mise en place d'un Référentiel National de Formation continue

L'existence d'un RNFC est une bonne stratégie et conduite à adopter selon les acteurs. Cela permet de poser les jalons d'une formation encadrée et segmentée autour de plusieurs modules (24).
 Toutefois, il reste à prendre en compte d'autres modules de formation qui, pour l'instant, sont absents du RNF.

Par conséquent, la présence de certains modules sur lesquels s'appuient les sessions de formation représente une avancée majeure, « cela peut aider à comprendre le fonctionnement de l'administration (voir Encadré 4.4). Cependant, comment assurer le développement

économique, l'aménagement du territoire et d'autres aspects politiques ? C'est ce que le référentiel de formation devrait prendre en compte » (Responsable Organisation 1).

Tableau 4.8 : Perception des limites concernant la mise en place d'un Référentiel National de Formation continue

Participants	Limites sur le RNFC
Responsables du Ministère	• Volonté de connaissance des modules existants par les élus • Dualité entre fonction sociale de la collectivité et développement économique • Développer les compétences dans des postes de travail pour assurer le développement économique
Élus municipaux	• Défaut de prise en charge effective de la formation par l'État et les CT
Responsables des Organisations	• Défaut de prise en charge effective de la formation par l'État et les CT
Formateurs	• Pas de module sur l'organisation et le fonctionnement des CT lors des formations

En ce qui concerne les limites à la mise en place d'un RNFC, les élus expriment le souhait de mieux connaître les modules de formation existants dans un contexte marqué par une tension entre les missions sociales des collectivités territoriales et leur rôle dans le développement économique (voir Tableau 4.8). Par ailleurs, l'insuffisance de la prise en charge des formations et l'absence de modules sur le fonctionnement des municipalités limitent le développement des compétences nécessaires.

Il est important de rappeler que « les élus ont droit à une formation. Selon le législateur, la détermination d'une vision est essentielle. Pour y parvenir, il est crucial de posséder des compétences adéquates dans les postes de travail et de développer un référentiel de formation » (Responsable Ministère 3).

Effectivement, cela conduit certaines personnes participant à la recherche à considérer qu'il y a encore place à l'amélioration en termes de clarté réglementaire et de directives précises dans le domaine de la formation des élus municipaux, comme le suggère le Responsable du Ministère 3, qui souligne que « lorsqu'il s'agit de fiscalité, il existe des normes établies, de même que pour l'économie des territoires et la planification. En ce qui concerne la formation,

il n'y a pas de normes uniformes ». C'est pour cette raison que certaines personnes participant à la recherche, tels que l'Élu 2 estiment qu'« il est nécessaire non seulement de mettre en place un référentiel, mais aussi un plan de formation. Et, pour chaque domaine d'apprentissage, avoir la trousse à outils pour former les élus en fonction des objectifs du conseil municipal ».

À ce propos, le Formateur 4 ajoute que « le CNFPLF devrait se charger d'élaborer le référentiel national de formation en rapport avec le ministère de la formation professionnelle, en rapport avec les méthodologies approuvées par les spécialistes en éducation qui sont qualifiés pour faire des référentiels de formation ».

Dans cette perspective, le CNFPLF peut s'appuyer sur l'existence de référentiels de compétences comme celui élaboré dans le cadre du PACASEN qui ont permis de « préparer des sessions de formation très précises, bien calibrées, mais qui se limitent strictement aux Condition Minimal Obligatoire (CMO) et Indicateur de Performance (IDP) » (Responsable Organisation 1). Ce dernier ajoute cependant que, pour l'élaboration d'un référentiel national de formation des élus municipaux « l'enjeu c'est de voir comment traduire toutes ces connaissances qui sont autour des institutions de l'État comme la Direction du Service Public Local, Bureau des collectivités territoriales, Direction Général de la Comptabilité Publique et du Trésors, dans le référentiel » (Responsable Organisation 1).

En outre, l'Élu 1 met l'accent sur l'utilité d'avoir un référentiel national de formation continue : « cela permet de déterminer comment concevoir les modules et d'élaborer des outils d'animation très spécifiques. On pourra mesurer les progrès réalisés et identifier les objectifs restants à atteindre ».

Encadré 4.5 : Synthèse de l'analyse du discours des participants sur les limites concernant la mise en place du Référentiel National de Formation continue

L'absence d'un référentiel national de formation continue suscite des interprétations divergentes selon les acteurs. En effet, les responsables ministériels mettent l'accent plus sur leur difficulté d'inclure les savoirs expérientiels des élus dans les modules de formation en fonction des orientations d'un référentiel.

Tandis que les élus et les responsables d'organisations à propos de l'absence du RNFC parlent plus du déficit de prise en charge du coût de la formation par l'État et les CT.

L'encadré 4.5 indique que l'absence d'un référentiel national de formation continue est interprétée différemment selon les acteurs. Les responsables ministériels évoquent surtout des contraintes pédagogiques, tandis que les élus municipaux et les responsables des organisations dénoncent surtout un manque de vision claire sur le financement des sessions de formation

En somme, la majorité des participants à la recherche s'accordent à dire que l'existence de référentiels de compétences pour la formation continue des élus municipaux, est un acquis important qui a permis de décrire les tâches professionnelles, les conditions et modalités de leur exercice, ainsi que les compétences nécessaires pour les accomplir. Il reste ensuite à valoriser ces acquis pour aller vers l'élaboration d'un référentiel national de formation continue. La partie qui suit établit un lien entre les témoignages des participants à notre étude sur le RNF et ce qu'on retrouve dans les écrits scientifiques.

4.1.3.6 Le référentiel national de formation continue : discussion à l'aide des écrits

Dans le domaine de la formation, le référentiel constitue un outil essentiel pour garantir l'acquisition, la diffusion et l'application des savoirs. L'analyse des résultats révèle un manque fondamental dans le processus de formation continue des élus : l'utilisation des référentiels de compétences pour ancrer le contenu dans un référentiel de formation. Cela permettrait de déterminer les connaissances, les capacités et les attitudes professionnelles nécessaires pour assurer la qualité de l'apprentissage, ainsi que le développement des compétences.

Cette visée de réussite éducative passe en conséquence par l'élaboration d'un référentiel de formation continue adapté pour accompagner le changement de pratiques. En effet, dans le domaine de la formation des adultes en milieu de travail, la qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception (Perrenoud, 2015). La compétence est, dans ce contexte, une construction individuelle et sociale qui prend en compte la performance et l'application des connaissances issues d'un référentiel (Mayen et Métral, 2008). Selon la définition la plus courante du mot « compétence », qui est également présente dans les référentiels de formation, pour qu'un individu soit reconnu comme compétent dans un domaine, il ne suffit pas qu'il soit capable d'exécuter des tâches répétitives sur ordre ; il doit être capable de déterminer de manière autonome les actions appropriées dans des situations variées, en particulier dans le transfert (Rey, 2015). En ce sens, un référentiel est un instrument fortement influencé par le

contexte. Sa construction et sa rédaction doivent être faites afin qu'il ait du sens pour ceux qui en sont les destinataires (Marcq, 2008).

En ce qui a trait aux compétences professionnelles, le référentiel de métier se transforme en un référentiel de compétences intégré, qui inclut le référentiel de formation et le référentiel d'évaluation (Parent et Jouquant, 2015; Tardif, 2017).

Le référentiel de compétences doit prendre en compte à la fois les ressources externes et celles provenant du milieu. Ces dernières vont au-delà des connaissances, des habiletés et des comportements pour inclure des éléments comme les postures, les attitudes, les habitudes, les schèmes d'action (Tardif, 2017).

En matière de formalisation d'un référentiel de formation continue, chaque compétence se décline en objectifs et en composantes. Cependant, dans la réalité, la compétence ne peut être réduite à une simple somme de connaissances. Elle se manifeste plutôt par un savoir-faire professionnel, qui correspond aux savoirs que les praticiens acquièrent en agissant et en évaluant les situations complexes qu'ils rencontrent (Audet et al., 2022).

Il faut noter que le référentiel est un construit social qui clarifie les normes d'une activité. Le milieu du travail peut être considéré comme une entité complexe et changeante. Par conséquent, élaborer un tel outil revient souvent à privilégier l'évaluation plutôt qu'à décrire, ce qui peut s'étendre sur une longue période, depuis sa création jusqu'à son utilisation pratique (Balas, 2016). Dans le domaine de la formation continue des élus municipaux, le référentiel à concevoir devrait fournir une base, ainsi que des orientations normatives et formaliser des activités de formation orientées pour l'action (Cros et Raisky, 2010).

Par conséquent, il est essentiel que la conception du référentiel de formation continue des élus municipaux soit étroitement liée aux référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation. Il servira ainsi de pont reliant ces différents référentiels, facilitant la transition entre l'espace de production et l'espace d'apprentissage, selon Balas et Ulmann (2022).

Aujourd'hui, le ministère de l'urbanisme, des collectivités territoriales et de l'aménagement du territoire (MUCTAT) doit établir un référentiel pour la formation continue des élus municipaux. Ce cadre servira de guide pour le développement et la mise en œuvre de

programmes de formation continue nationaux ou régionaux. Le MUCTAT joue un rôle crucial dans l'élaboration de ces orientations en se basant sur une politique et une stratégie nationale.

Le référentiel national de formation des élus municipaux du Sénégal devra résulter d'une rigoureuse analyse de la fonction de l'élu, tant ce qui est prescrit et réel que ce qui est anticipé (Tardif, 2017). La construction intellectuelle complexe que représente l'élaboration d'un référentiel exige une démarche participative et inclusive. Elle doit tenir compte du statut et de la fonction de l'apprenant, de son évolution, ainsi que de sa formation (Perrenoud, 2015).

Ce référentiel de formation continue devrait servir de point de repère commun à tous les participants au système de formation continue des élus locaux. Il énonce les attentes du gouvernement et permet une évaluation immédiate et à long terme de la reconnaissance des compétences acquises. Il sert de base pour la création des programmes éducatifs, encourage les initiatives interdisciplinaires et contribue à l'harmonisation ainsi qu'à la clarté de l'offre de formation.

Le référentiel de formation continue est considéré enfin comme une source réglementaire, ainsi qu'un outil de discussion sur les aspects pratiques du métier (Balas, 2016). Il vise à relever les défis liés au développement des compétences des élus municipaux, notamment leur adaptation aux évolutions économiques, sociales et écologiques actuelles.

4.1.4 Synthèse sur les caractéristiques du processus de gestion de la formation continue

Les résultats montrent que la politique de formation continue constitue une référence incontournable pour le système de formation continue des élus municipaux du Sénégal. Elle permet d'imprimer de manière stratégique les grandes orientations, les objectifs et les résultats attendus. En outre, l'absence d'un dispositif national de formation continue fonctionnel entraîne des faiblesses, telles que l'inexistence d'un référentiel national de formation continue ou encore de cahiers de charge. Ces dysfonctionnements ne permettent pas de bien comprendre la relation entre les actions de formation et la politique de formation continue. Par conséquent, il est crucial que le ministère en charge des collectivités territoriales établisse une politique nationale de formation continue, un DNFC et un référentiel pour aligner les compétences requises avec les tâches à accomplir et les aspirations des élus municipaux avec leurs fonctions.

Notre recherche, à travers son premier objectif, a tenté de décrire les composants du processus de gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal en examinant de manière critique la politique, la stratégie, le dispositif et le référentiel de formation continue. En définitive, nous pouvons affirmer que les témoignages des personnes participant à la recherche ont confirmé ce que l'exploration du contexte de la recherche, effectuée lors de la problématique et, plus tard, le cadre de référence ont montré : en Afrique de l'Ouest francophone, notamment au Sénégal, l'absence de politiques ou la faiblesse des dispositifs dédiés à la formation des élus municipaux entraîne un impact sur la demande et l'offre de formation (Alissoutin, 2008; Dione et Touré, 2021; Samb, 2014; Schweizer, 2024).

Les analyses ont révélé que la formation continue des élus municipaux au Sénégal présente des lacunes en ce qui concerne les aspects stratégiques et décisionnels, en particulier en matière de gestion opérationnelle et organisationnelle. Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas eu de progrès significatifs, comme la création de stratégies nationales sur la formation continue, l'établissement d'un CNFPLF, la mise en place de dispositifs individuels, ou encore l'intégration de composantes dédiées à la formation continue dans les programmes et projets du secteur de la décentralisation et du développement local.

Toutefois, du point de vue de la stratégie et de la prise de décision, le déficit de ces mécanismes et instruments constitue une faiblesse dans le cadre de référence pour une gestion efficace du champ d'action de la formation continue des élus municipaux. Cette carence ne permet pas d'harmoniser les interventions et surtout de justifier les décisions.

Finalement, on peut conclure qu'une gestion efficace de la formation continue des élus municipaux au Sénégal est impossible sans une conception adéquate de la politique, du dispositif et du référentiel nationaux de formation continue. Cela doit être fait en conformité avec les règles qui permettent d'orienter la formation continue de manière plus systématique vers l'effectivité et la qualité des apprentissages ainsi que le développement des compétences.

Au-delà de l'analyse des caractéristiques de la gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal, nous allons, dans la partie suivante, examiner en détail la méthode privilégiée pour élaborer des pratiques de formation.

4.2 Démarche de construction des pratiques de formation continue des élus municipaux du Sénégal

Dans cette partie, nous présentons et discutons les résultats relatifs à la démarche de construction des pratiques de formation continue pour les élus municipaux. Nous allons mettre en évidence les moyens financiers mis en œuvre, les procédures administratives, organisationnelles, techniques et les pratiques pédagogiques des principaux acteurs impliqués dans ce processus de formation continue. Pour terminer cette partie, nous allons faire un résumé sur les points essentiels sur la démarche de construction des pratiques de formation des élus municipaux du Sénégal.

La question fondamentale est de savoir si le mode opérationnel mis en place par les décideurs et les parties prenantes pour assurer la formation continue des élus municipaux respecte les exigences en matière de gestion de la formation continue. En vérité, toute initiative visant à améliorer la qualité de la formation continue doit adopter une approche globale et structurée. Elle doit commencer par la planification et la gestion du programme et des séances d'enseignement et d'apprentissage, en suivant une séquence logique d'étapes bien définies. Par conséquent, la planification des ressources, la détermination des cibles et l'analyse des besoins en formation, la mise en œuvre du projet de formation, le contrôle de la mise en œuvre de la formation sont des éléments clés pour atteindre efficacement les objectifs fixés.

4.2.1 Les moyens financiers mis en œuvre : ce qu'en disent les participants à la recherche

Faciliter l'accès des élus municipaux à la formation continue, c'est rendre le dispositif de formation continue fonctionnel et efficace. C'est la raison pour laquelle il est important de se questionner sur les mécanismes, moyens ou ressources financières qui ont été mobilisés pour financer les sessions de formation continue. À ce sujet, les constats des personnes participant à la recherche sur les mécanismes ou sources de formation sont indiqués dans le tableau 4.9.

Tableau 4.9 : Ce que disent les participants quant aux mécanismes ou sources de financement de la formation continue

Participants	Mécanismes ou sources de financement de la formation continue
Responsables du Ministère	• Existence de CT qui prennent en charge un cofinancement portant sur la restauration, salle de formation, etc., dans le cadre du PACASEN • Faiblesse des ressources pour accompagner l'ensemble des CT par rapport à la demande • Financement du PNDL : sur les 230 milliards de francs CFA, 12 % sont destinés au renforcement des capacités • Pas de budget dédié spécifiquement, mais la planification des activités mène vers des budgets spécifiques • Cumulation des formations offertes par le PNDL (10 à 15 %) du budget destiné au renforcement des capacités
Élus municipaux	• Budget arrêté par le conseil municipal pour les ressources financières de la formation • Loi autorisant les CT à former leurs membres, mais peu d'entre elles utilisent cette opportunité • Beaucoup de communes saisissent les PTF pour les financements et le soutien dans les formations, surtout après l'élaboration de leur plan de développement • Participation au renforcement des capacités des élus par les ONG, partenaires au développement, UAEL et autres acteurs partenaires des CT • Accompagnement des PTF (USAID, BM, AFD, Union Européenne, institution du système des Nations Unies) dans la formation des CT • Présence de partenaires nationaux (ONG de la Société Civile —, Fondation allemand Konrad Adenauer, Conseil des Organisation Non Gouvernemental d'Appui au Développement (CONGAD), le Réseau Enda Tiers Monde, le Forum Civil, les Agences Régionales de Développement (ARD)) qui financent la formation des CT • Financement des sessions principalement par l'État ou des organismes internationaux • Responsabilité aussi de la CT d'assurer la formation de ces conseillers élus • Les CT bénéficiaires du PACASEN d'avoir un bon niveau de performance et, pour cela, ils doivent avoir une bonne formation • Formations du PACASEN qui touchent 10 ou 20 % des communes du Sénégal • En dehors de quelques formations reçues du PACASEN, les CT n'ont aucun financement de leurs activités de formation par un programme ou par l'État • Non-inscription par les CT de lignes budgétaires consacrées exclusivement à la formation
Responsables des Organisations	• Existence d'une régie propre et d'un autre programme appelé « Rencontre intergénérationnelle » • Financement apporté par les organisations et complété par les CT • Contrepartie matérielle pour les municipalités : une salle de formation, des vidéoprojecteurs, etc.

Formateurs	• Existence de lignes budgétaires pour la formation pour certaines CT • Pas de lignes budgétaires pour la majorité des CT et obligation d'organiser les sessions de formation avec l'appui d'un partenaire
------------	--

Selon les personnes participant à la recherche, la mobilisation et la gestion transparente des ressources allouées aux activités de formation continue sont des aspects clé dans le processus de financement de la formation continue. À cet effet, parlant des montants alloués par l'État pour la formation des élus, le Responsable du Ministère 2 confirme que « les ressources ne sont pas suffisantes pour accompagner l'ensemble des collectivités territoriales par rapport à la demande ». Concernant les budgets de certains programmes, comme le PNDL, « en matière de ratio c'est entre 10 à 15 % du budget qui est destiné au renforcement des capacités » (Responsable Ministère 3).

Selon les élus municipaux, la question du financement de la formation continue est complexe. En effet, même si « la loi donne aux collectivités territoriales la possibilité de former leurs membres, rares sont celles qui utilisent cette opportunité » (Élu 2). Pourtant, en regardant le contenu des budgets des CT on constate que « le budget est voté par le conseil municipal, mais les ressources dédiées ne sont pas utilisées par la plupart des CT pour assurer la formation » (Élu 1). En effet, « beaucoup de communes vont solliciter l'appui des partenaires technique et financier pour les financements et le soutien dans les formations continues, surtout après l'élaboration de leur plan de développement » (Élu 2). De plus, ces formations offertes sont largement insuffisantes, car « c'est à peine 20 % des communes qui sont touchées » (Élu 4). Ainsi, la convergence des points de vue des responsables du ministère et des élus municipaux sur l'insuffisance des constats nous amène donc à penser que le mécanisme et les modalités de financement de la formation continue des élus municipaux doivent être revus et améliorés.

Pour les responsables des organisations, le financement de la formation continue se fait selon plusieurs modalités. Au-delà de l'existence du mécanisme de financement appelé « Régie propre », il existe aussi un financement apporté par les organisations et complété par les CT notamment en matière de contrepartie matérielle, comme l'indique le Responsable des Organisations 3 : « parfois, la contrepartie pour les municipalités n'est pas économique ou financière, mais elle prend la forme de salles de formation ou de matériel vidéoprojecteurs, par exemple ».

Quant aux formateurs, leurs points de vue sont partagés : si, pour certains d'entre eux, il existe des lignes budgétaires pour la formation continue de certaines CT, d'autres affirment que « la plupart des CT n'ont pas de lignes budgétaires et doivent organiser les sessions de formation avec l'appui d'un partenaire technique et financier » (Formateur 4).

Au total, les échanges avec les personnes participant à la recherche ont montré qu'il n'y a pas de financement adéquat du secteur de la formation continue des élus municipaux du Sénégal, ce qui rend difficile l'atteinte de ce facteur crucial pour la réussite de la décentralisation et l'efficacité de la prestation de services par les collectivités territoriales. Ce financement devrait être assuré par un mécanisme automatique et partagé entre l'État et les CT. En somme, les mécanismes de financement ne semblent pas répondre aux attentes de tous les participants, et les ressources consacrées à la formation continue sont considérées comme insuffisantes tant par les responsables que par les bénéficiaires. Or, il incombe à la collectivité territoriale de garantir la formation continue de ces conseillers élus. Par conséquent, faute de moyens ou de budgets adéquats, les CT ne peuvent pas financer leur propre formation. Ils doivent donc compter sur l'appui des partenaires techniques et financiers afin de répondre aux demandes constantes de formation continue provenant des élus municipaux.

4.2.2 Les moyens financiers mis en œuvre : discussion à l'aide des écrits

Cette partie permet d'établir un lien entre les témoignages des participants à notre étude sur les moyens financiers consacrés à la formation continue des élus municipaux et les résultats de la littérature scientifique.

Aujourd'hui, selon les personnes participant à la recherche, les principaux défis en matière de financement de la formation continue sont liés à la pénurie de ressources financières et à l'absence d'un mécanisme de financement permanent. Même si l'intérêt pour l'investissement dans la formation continue n'est plus à démontrer, on doit admettre que son application demeure incertaine (Henguelle et Leignel-Boidin, 2003).

Pour que la formation continue des élus municipaux sénégalais soit couronnée de succès, il est impératif de mobiliser des ressources financières adéquates. Cependant, il est important de noter que le financement de la formation continue de ce secteur n'a pas encore atteint un modèle de référence en matière de volume et de croissance. Aujourd'hui, l'accès à une formation continue de qualité est devenu crucial. Pour y remédier, il faut renforcer les moyens financiers alloués. Cela passe notamment par une augmentation de la contribution financière de l'État et des collectivités territoriales, ainsi que par le développement de partenariats durables.

Le financement est un aspect déterminant dans l'accès à la formation continue. En effet, les coûts directs et indirects liés au financement des activités sont considérables (Voirol-Rubido, 2017). Aussi, comme le suggèrent les organisations internationales, telles que l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), il est important d'activer les initiatives qui portent sur le levier du financement afin d'améliorer l'accès des élus à la formation continue.

Selon la Stratégie nationale de formation continue des agents de l'État du Sénégal (SNFC 2024-2028), dans le domaine de la formation continue, il existe, en règle générale, une répartition des rôles au niveau de l'État du Sénégal. Le ministère sectoriel et le ministère des Finances, les ministères responsables de la formation ainsi que les différents établissements de formation nationaux participent à cette répartition. Le ministère sectoriel a généralement la charge de diriger la politique et les pratiques de formation, mais aussi de mobiliser les ressources financières nécessaires.

Au Sénégal, l'État a adopté une approche de financement conjoint tripartite pour former les élus municipaux, en collaboration avec les CT et les PTF. Cependant, cette méthode a révélé ses limites, notamment en ce qui concerne l'accès des bénéficiaires et la satisfaction de leurs demandes, car le ministère et les CT ne disposent pas des ressources nécessaires pour assurer leur contribution financière. Par conséquent, il est pertinent d'aborder la question de l'instauration d'un mode de financement mixte, combinant le financement public axé sur la demande et celui axé sur l'offre, pour combler les besoins en formation, encourager les gens à se former, accroître le nombre de personnes formées, ce qui améliorera par le fait même l'efficacité du processus de formation (Voirol-Rubido, 2017).

En réalité, pour instaurer une obligation de formation et favoriser son développement, il est nécessaire d'introduire une obligation légale de contribuer aux dépenses de formation continue (Henguelle et Leignel-Boidin, 2003). En ce sens, la conception d'un modèle de financement conjoint fondé sur des stratégies et des actions réalistes et appropriées contribuera à stimuler la collecte de fonds nécessaires pour répondre aux nombreuses demandes des CT. Dans cette optique, le contexte actuel de rareté croissante des ressources financières exige une plus grande innovation et créativité pour tirer le meilleur parti des opportunités. En outre, la gestion optimale et économe des ressources s'avère être des défis majeurs.

Par conséquent les responsables et les parties prenantes doivent élaborer une stratégie efficace de mobilisation des ressources pour assurer la formation continue des élus municipaux.

4.2.3 Le procédé du projet de formation : ce qu'en disent les participants à la recherche

Dans cette partie, nous allons examiner avec les participants à la recherche le processus mis en place pour soutenir l'acquisition et le développement des compétences des élus municipaux. Nous présentons le projet de formation continue des élus municipaux à travers la détermination des cibles et les procédures de définition des besoins et thèmes de formation continue, le profil et les procédures de sélection des élus à former, le nombre et la régularité des sessions de formation.

4.2.3.1 Ce que disent les participants sur la détermination des cibles et les procédures de définition des besoins et thèmes de formation

Les entretiens menés auprès des participants à l'étude ont révélé que les cibles des activités de formation étaient principalement les maires, leurs adjoints et les présidents de commission. Il y a eu peu de variations dans les choix des individus du fait de l'exclusion des autres élus. Par conséquent, il semble que tous les élus municipaux ne tirent pas profit des séances de formation. Le choix de ces élus dépend de la provenance des demandes, soit des CT, soit des projets et programmes de l'État ou de ses partenaires techniques et financiers. C'est ainsi que l'Élu 5 indique « pour les élus, ce sont surtout les présidents de commission qui doivent être les premières cibles des thèmes de formation. En fonction de l'intitulé et du contenu de la commission, les présidents de commission peuvent être formés ».

En outre, pour l'exemple du PACASEN qui s'intéresse à la cellule des sources d'investissement dans certaines communes urbaines, il y a des exigences et des critères à remplir pour être formé, « ce qui fait que certains élus sont impliqués sur les questions de formation concernant la fiscalité locale. Par exemple, le président de la commission finance est destinataire de cette offre de formation et il est répondant au niveau du PACASEN » (Élu 1). Ce dernier ajoute que « les élus ont besoin de formations spécifiques pour leur permettre d'assurer certaines responsabilités au niveau des commissions techniques. Au moment de formuler notre plan d'actions prioritaires 2022-2026, il a fallu former les présidents de commission sur les outils de planification » (Élu 1). Il arrive aussi que les organisations

partenaires mettent en place des programmes pour soutenir la gouvernance des CT. Dans ce contexte, l'approche pour choisir les cibles de la formation diffère. En effet, pour le Responsable des organisations 2 :

Si nous avons un programme, nous choisissons d'abord un maillage et nous envoyons des demandes de manifestation d'intérêt pour voir si la collectivité locale accepte que nous signions une convention pour conduire ces formations. Certaines municipalités répondent positivement, d'autres répondent par la négative. Si plusieurs organisations ont répondu positivement, nous allons choisir celles qui seront les mieux adaptées aux localités et aux moyens disponibles.

Pour ce qui concerne les organisations partenaires qui reçoivent directement des demandes de formation venant des CT, le choix des élus à former se fait en concertation avec le maire. Comme l'indique le Responsable des Organisations 2 « il est vrai que nous donnons des orientations pour le choix des participants, mais on valide le choix ensemble. Nous laissons aussi à la commune le choix de prendre ses décisions, mais nous portons un regard sur le processus ».

Ainsi, le choix, tel qu'il est présenté par les élus qui doivent assister à la formation, peut entraîner une connaissance éphémère des cibles.

Toutefois, le choix des participants à la formation repose rarement sur une analyse préalable de la situation de travail et des objectifs définis selon un référentiel, mais plutôt sur la décision souveraine des responsables.

En allant au-delà de la compréhension des cibles, la méthode de détermination des besoins en formation continue, permet de clairement identifier et de mettre en évidence les situations qui révèlent véritablement les lacunes à combler chez les participants. Ces dernières peuvent concerner l'amélioration ou l'acquisition de connaissances et de compétences.

Ainsi, il ressort des entrevues menées auprès des personnes participant à la recherche que l'approche utilisée pour identifier les besoins en formation varie. Parfois, cette approche n'est pas du tout appliquée, d'autres fois, c'est seulement partiellement le cas, et, finalement, elle peut aussi être mise en œuvre de manière structurée.

Tableau 4.10 : Ce que disent les participants sur les procédures de détermination des besoins de formation

Participants	Détermination des besoins de formation
Responsables du Ministère	• Existences d'outils qui sont mis à la disposition des CT pour l'identification de leurs besoins de formation • Existence dans certains programmes, comme le PNDL de document de planification avec un plan local de formation • Nouvelle approche d'identification des besoins de renforcement des capacités des acteurs pour associer une identification globale des approches différentielles avec le PNDL
Élus municipaux	• Détermination plurielle des besoins de formation avec les propositions venant des professionnels ou de l'institution elle-même • Certains besoins sont exprimés par une certaine partie du conseil municipal au cours du mandat • Certains besoins qui naissent quand les conseillers ont été confrontés à la pratique avec des manques dans certains domaines
Responsables des Organisations	• Existence d'un tronc commun que l'ADM essaye d'appliquer à tous ses programmes • Élaboration diagnostique, situation de référence pour identifier exactement quel type de formation et quelle thématique adresser • Existence de certaines communes où l'on a déjà la situation de référence et une connaissance des besoins de formation. Mais il y a aussi d'autres initiatives où nous n'avons pas de situations de référence.
Formateurs	• Existence Démarche Ingénierie de la formation : recherche permanente et quotidienne de l'adéquation entre les offres et les besoins de formation • Approche qui s'appuie sur les Agences Régionales de Développement qui développent périodiquement des plans de renforcement de capacités • Signature de contrat avec les CTs démarchées ou qui sollicitent directement les formateurs • Proposition d'offres par les formateurs sur la base de leurs modules confectionnés en fonction de la demande qui est éparse

Le tableau 4.10 montre que les municipalités peuvent identifier leurs besoins en formation à l'aide de plusieurs outils et approches, incluant les diagnostics, les plans locaux ainsi que des

contributions des institutions, des professionnels et des élus, bien que ces mécanismes restent inégalement développés selon les communes. L'offre de formation repose sur une ingénierie visant l'adéquation avec les besoins, qui mobilise divers acteurs (ARD et formateurs), mais elle demeure parfois fragmentée et insuffisamment structurée face à des demandes évolutives.

En effet, concernant la définition des besoins en formation, des témoignages révèlent : « C'est pluriel. Il y a des prestataires qui, dès que vous êtes Maire, montrent une disponibilité à vous accompagner et qui ont même souvent leur offre de formation. Ce sont des professionnels qui soumettent à l'institution des propositions toutes faites » (Élu 1). Cette assertion est renforcée par le témoignage du Formateur 4 qui indique : « si c'est un élu nouveau, il va te demander des formations avec des modules de base. Si c'est un élu ancien ou qui avait déjà géré une municipalité, la demande peut évoluer avec des modules plus techniques ou stratégiques ».

Toujours concernant la détermination des besoins de formation, d'autres témoignages mentionnent qu'« il y a aussi le fait que parfois l'institution établit des besoins par rapport aux conseillers » (Élu 1). Ce dernier explique cette situation par le fait que : « des besoins sont apparus chez les conseillers après qu'ils aient été confrontés à la pratique et qu'ils aient réalisé qu'il y avait des manques dans certains domaines, comme la confection du budget, la fiscalité locale ou la passation de marchés publics » (Élu 1).

Cette demande des CT est parfois en adéquation avec l'offre de service des consultants et des cabinets, mais souvent sans exigence de performance. C'est ainsi que le Formateur 3 signale que : « dans le cadre de notre stratégie d'accompagnement de la CT, nous signons un contrat ou une convention qui démarre avec l'identification des besoins de formation. Mais c'est quand le maire s'intègre dans une dynamique plus globale avec un suivi post-formation ». Il ajoute cependant que « beaucoup de CT ne veulent pas de cette approche parce que, pour elles, c'est parfois couteux, parfois lent pour elles, les maires veulent aller souvent plus vite pour montrer aux élus que l'on s'occupe d'eux ».

Il y a également un troisième cas de figure qui montre que les sources d'expression des besoins sont plurielles à ce niveau de détermination de l'approche et part de la demande exprimée par les partenaires techniques et financiers. Ainsi, le témoignage du Responsable Organisation 2 signale : « nous demandons aux CT aussi leurs besoins. Et à partir des besoins qu'ils ont

exprimés par rapport aux objectifs que nous voulons atteindre, on va effectuer un travail de conseil qui nous permettra d’orienter les CT ».

Pour d’autres partenaires techniques et financiers, l’approche de détermination des besoins est la suivante : « nous élaborons un diagnostic pour identifier exactement quel type de formation et thématique adresser. Pour cela, nous recrutons des consultants sur une durée déterminée pour faire une situation de référence et élaborer un plan de renforcement de capacités » (Responsable Organisation 3).

Par ailleurs, certains témoignages indiquent qu’« il y a des outils qui sont mis à la disposition des CT pour l’identification de leurs besoins de formation. Elles transmettent les demandes au ministère pour la prise en charge de la formation que l’on intègre sur la SNF » (Responsable Ministère 2). Cette affirmation est renforcée par le témoignage du Responsable Organisation 1 : « nous avons un tronc commun, que l’ADM en tant que structure pérenne d’appui aux CT essaye d’appliquer à tous ses programmes. C’est la démarche qualité et aussi un procédé bien particulier pour l’identification des besoins en renforcement de capacité ».

Pour d’autres personnes participant à la recherche, le travail d’identification des besoins en formation passe par la délégation. C’est ainsi que le Formateur 3 signale : « nous nous appuyons sur les ARD qui développent périodiquement des plans de renforcement de capacité. Ils essayent d’identifier les besoins de formation qui constituent notre référence ».

Cependant, la structuration des procédures ne garantit pas nécessairement une approche de qualité pour l’identification des besoins en formation. De plus, les méthodes utilisées par les protagonistes pour établir des thèmes de formation ont différé d’un projet à l’autre. À ce propos, voici le point de vue des personnes participant à l’étude sur la manière dont elles ont identifié des thèmes ou des modules de formation pour les séances de formation qu’elles ont dû organiser (voir le Tableau 4.11).

Tableau 4.11 : Ce que disent les participants sur la détermination des thèmes ou modules de formation continue

Participants	Détermination des thèmes ou modules de formation continue
Responsables du Ministère	• Formation qui découle d'un constat qui est un gap de compétences auprès des acteurs et auquel cas il faut le combler • Identification qui devrait partir d'une expression des besoins portés par les acteurs
Élus municipaux	• Conception d'un projet dénommé la valise de l' élu autour de plusieurs thématiques par le Haut Conseil des CT • Faiblesse dans la conception des thèmes de formation qui ne sont pas bien diagnostiqués. • Problème dans la conception et non pas la mise en œuvre des sessions de formation
Responsables des Organisations	• CMO et IDP qui portent sur la planification du développement à travers l'élaboration d'un plan triennal d'investissement, sa mise à jour • Discussions d'abord entre partenaires sur les orientations sur la formation et ensuite recours à des spécialistes pour concevoir les modules et mettre en œuvre les sessions de formation • Choix par objectif des thématiques et sur les CT qui partenaires • Choix des cibles à partir non pas d'un référentiel, mais les domaines de compétences des municipalités
Formateurs	• Diversité du point de vue du contenu des modules de formation des élus • Petite évolution avec l'implication d'autres acteurs, comme les ONG, plus d'implication aussi de l'État à travers l'ADM qui, dans le cadre du PACASEN impose à toutes les communes bénéficiaires de disposer d'un Plan Annuel de Renforcement des Capacités (PARCA) • Existence d'une pratique et d'une offre de formation classique et l'institutionnalisation de la formation avec des programmes comme le PACASEN • Négociation des programmes et identification des thématiques de formation pour les CT demandeurs • Inexistence du dispositif pédagogique et du plan de formation. On se base uniquement sur les besoins et la demande • Pas d'avancées à ce niveau parce que ce n'est pas structuré • Détermination des modules qui dépend parfois du maire

Le tableau 4.11 met en évidence que le système de formation des acteurs des municipalités s'appuie principalement sur l'identification ponctuelle des besoins et des lacunes en compétences. Cependant, souffre d'un manque de structuration, en particulier en ce qui concerne la conception des modules et l'absence d'un référentiel et d'un dispositif pédagogique cohérent. Même s'il y a eu des avancées (par exemple l'implication accrue de l'État et des ONG ainsi que l'introduction d'outils comme le PARCA dans le cadre du PACASEN), le manque de formalisation demeure important et celle-ci est encore très largement dépendante des acteurs et contextes locaux.

De plus, les approches contemporaines en ingénierie de formation privilégient l'analyse de l'activité réelle plutôt que les besoins déclarés, afin de révéler des compétences et des besoins implicites souvent invisibles dans les discours des acteurs. Pour cette raison, il faut dépasser les démarches déclaratives de recueil des besoins et privilégier des approches centrées sur l'analyse de l'activité réelle portée par les élus municipaux.

À la lumière de ce qui précède, il est clair que la prise en compte des thèmes de formation intervient souvent au début du mandat des élus. Les modules de base sont alors intégrés dans les sessions de formation, parmi les activités jugées utiles par les responsables des projets ou programmes ou leurs partenaires techniques. Toutefois, l'omission d'une démarche collaborative d'analyse et de détermination des besoins en formation incite inévitablement les formations suivies à ne pas répondre aux besoins réels des élus municipaux.

Après avoir analysé les commentaires et recommandations des élus municipaux qui participent à la recherche, il semble que certains souhaits aient été exprimés en plus de ceux proposés par les cursus d'apprentissage. Effectivement, ces derniers suggèrent d'ajouter davantage de formations sur le budget et son exécution dans les collectivités territoriales. Même si, pour les formations, il existe un plan triennal d'investissement et de financement des collectivités territoriales, il est essentiel, pour les formateurs et les responsables ministériels, qu'ils insistent sur les questions relatives au budget, à sa mise en application et à son suivi par les élus.

Les élus municipaux ont aussi souligné que l'aspect foncier constituait un maillon faible dans les modules de formation. Ces derniers demandent une formation sur la gestion du domaine, avec ses enjeux au niveau des CT. En effet, le foncier est source de tensions et de contentieux. Il est donc important d'inscrire les enjeux liés à cette gestion dans les modules de formation destinés aux élus municipaux.

En revanche, les formateurs ont exprimé des demandes plus générales au sujet de l'organisation et du fonctionnement des collectivités territoriales. Ils croient que le programme de formation doit inclure les thèmes du genre, de la durabilité du développement, de la participation et du contrôle citoyen en matière de gouvernance locale, ainsi que celui de la valorisation des déchets pour une meilleure gestion de l'environnement.

Selon les formateurs, il est aussi important d'inclure dans les programmes de formation des élus sur la réforme de l'Acte 3 de la décentralisation concernant l'organisation et le fonctionnement des CT, les missions et compétences des communes et des départements, le budget et les finances locales, la mobilisation des recettes. Sur les aspects liés au budget, il est souligné que la formation des élus dans divers domaines, tels que sur la passation des marchés publics, la commande publique, la maîtrise d'ouvrage, la conception, l'élaboration, la réalisation et le suivi de projets, s'avère déterminante. Pour plus d'efficacité et un élargissement des compétences, certains formateurs proposent l'envoi de certains élus à l'étranger (en France, au Maroc, aux États-Unis, Canada ou à Dubaï). Ces formations à l'étranger viseraient également à renforcer leurs compétences dans différents domaines : le partenariat public-privé, l'intelligence économique territoriale, le marketing territorial, le coaching territorial, les finances vertes, les finances islamiques, mais aussi le fonctionnement des organes municipaux, les rôles et responsabilités, les compétences.

Cependant, il est légitime de s'interroger sur la pertinence des formations offertes par les acteurs dans l'exercice de leurs compétences. Il convient de souligner que la proposition de thèmes de formation émanant des acteurs ne découle pas d'une analyse de leur milieu de travail. Elle ne saurait en aucun cas se substituer à l'analyse de leurs besoins en formation. En effet, il est important de distinguer la demande de formation des acteurs de l'évaluation de leurs besoins en formation.

En définitive, les personnes participant à l'étude ont relevé des lacunes dans le processus de détermination des cibles, des besoins et des thèmes de formation. Ces insuffisances peuvent entraîner des conséquences importantes, telles que la non-satisfaction des demandes de formation qui ne correspondent pas nécessairement aux besoins réels, ou encore l'inadéquation entre les formations proposées et les besoins réels en matière de formation. C'est pourquoi il faut adopter des approches qui privilégient l'analyse de l'activité réelle des élus municipaux afin de révéler des compétences et besoins implicites, au-delà des seuls besoins déclarés. Dans

la partie suivante, nous continuons d'examiner le projet de formation continue des élus municipaux. Nous analyserons le profil et les procédures de sélection des élus à former.

4.2.3.2 Ce que disent les participants sur le profil et les procédures de sélection des élus à former

Le processus de sélection des personnes qui vont suivre la formation vise à assurer une uniformité dans les programmes de formation pour les élus municipaux. Ce processus implique d'abord d'analyser les profils des participants, puis d'établir des critères de sélection. En effet, selon les personnes participant à la recherche, il est important de comprendre le profil des élus à former pour déterminer clairement leurs attentes et le contenu des sessions de formation. Dans cette optique, l'Élu 1 remarque une « diversité marquée avec une hausse du profil des élus. Certains individus ne se montrent plus réticents à l'idée de se lancer en politique locale. Le profil des élus qui varie de mandat en mandat, de gestion à gestion ». Toujours selon l'Élu 1, aujourd'hui « au niveau des maires et présidents de départements, il y a beaucoup de cadres, contrairement à ce qu'on avait avant les années 2000. Les populations commencent à comprendre les enjeux et n'ont plus le complexe d'être maire d'une commune rurale » (Élu 1). De plus, cette évolution concerne également le profil en termes de genre des élus municipaux, car, selon le Responsable des Organisations 3, « il y a beaucoup de femmes qui sont nouvellement élues, dans les conseils » (Responsable Organisation 3).

Au-delà de l'intérêt, de connaître le profil des élus, la sélection des acteurs à former nécessite également l'établissement de procédures pertinentes pour faciliter leur participation aux sessions de formation. En effet, plusieurs critères de choix des acteurs à former sont partagés par les responsables des organisations et les élus municipaux, comme le montre la figure 4.1.

Figure 4.1 : Critères de choix des acteurs à former

Élus municipaux	Responsables des organisations
• Exigence des critères à remplir pour bénéficier des sessions de formation du PACASEN (Élu 1) • Priorités données aux commissions techniques pour leur permettre d'assurer certaines responsabilités dans le conseil municipal (Élu 1) • Premières cibles des thèmes de formation : élus, bureau municipal, présidents de commission techniques (Élu 5)	• Choix d'un maillage et envoi des demandes de manifestation d'intérêt aux CT, signature d'une convention pour conduire ses formations (Responsable Organisation 2) • Sélection des municipalités selon les localités et selon les moyens disponibles (Responsable Organisation 2) • Dynamisme du maire comme critère de choix (Responsable Organisation 2) • Désir de laisser la commune décider de ses propres actions, mais supervision du processus (Responsable Organisation 2)

Le processus de sélection des participants à la formation vise à assurer une unité dans le déroulement de l'action de formation. Selon les élus municipaux et responsables des organisations interrogés, l'admissibilité à la formation dépend de plusieurs critères de sélection des participants. De plus, les rencontres avec ces personnes impliquées dans la recherche ont démontré que la façon dont on identifie les personnes ayant reçu la formation peut varier, comme le montre la figure 4.1. En effet, les participants ont affirmé pouvoir être désignés de diverses manières.

Cela nous ramène à la question de savoir sur quoi on forme les élus à travers les programmes ou les initiatives de formation continue du ministère. Face à ces interrogations, les témoignages montrent que les méthodes pour déterminer les approches sont différentes d'une organisation à une autre, d'un programme de formation continue à un autre. À titre d'exemple, « le PACASEN organise la formation de manière planifiée. C'est à l'année n-1 qu'on définit l'enrôlement de la CT sur la base des rapports d'évaluation des CMO et IDP, on identifie les écarts de capacité et la CT priorise ses besoins » (Responsable Organisation 1). Ce dernier ajoute à titre d'exemple : « sur le vote du budget avant le 31 décembre qui est une CMO, nous avons tout un procédé qu'on a décrit. Si une collectivité rate cette CMO, on lui signifie cela et à concurrence du budget qui est disponible elle sera formée » (Responsable Organisation 1).

En définitive, nous avons constaté qu'il n'y a pas de critères clairement établis, approuvés et communs aux responsables des activités de formation pour servir de guide dans le choix des personnes à former. Cependant, il nous semble que la manière dont les élus municipaux sont sélectionnés pour assister aux séances de formation manque parfois d'objectivité. Cette procédure serait plus efficace si elle était plus participative et transparente, avec la participation des instances décisionnelles des municipalités concernées, en fonction du contenu du module et des objectifs spécifiques recherchés.

Pour assurer une continuité dans la conception de la formation, il est crucial de choisir les élus à former en fonction des demandes exprimées. Par conséquent, il est important de tenir compte de l'évaluation des besoins en formation lors de la sélection des participants, mais aussi dans la sélection des formateurs. La partie suivante décrit les profils des formateurs et leurs méthodes de recrutement.

4.2.3.3 Ce que disent les participants sur le profil des formateurs et leurs procédures de sélection

Selon les responsables des organisations participant à la recherche, les séances de formation proposées sont variées et peuvent être animées par une multitude de formateurs provenant de milieux distincts. En effet, selon le Responsable des Organisations 1 « pour ce qui concerne le PACASEN, le choix des formateurs s'est porté sur le personnel de l'État (Direction de l'Environnement et des Établissements Classés (DEEC), DSPL, etc. ». Mais, pour d'autres responsables des organisations, ce choix se fait « en fonction de la thématique, c'est la raison pour laquelle il faut d'abord que le formateur ait l'expertise en genre » (Responsable Organisation 2). Dans tous les cas, un regard sur les personnes-ressources et les consultants individuels recrutés pour réaliser des prestations de formation s'avère important. Cette action permet de savoir si un travail de définition de procédures de recrutement ou d'utilisation des prestataires est souvent réalisé.

Tableau 4.12 : Ce que disent les participants sur les procédures de recrutement des formateurs

Participants	Procédures de recrutement des formateurs
Responsables du Ministère	• Contractualisation avec les structures de l'État qui déroulent les sessions de formation dans le cadre du PACASEN : DEEC, Agence de Régulation des Marchés Publics (ARMP), DGID, DSPL, etc. • Recrutement de consultants sur la base d'un cahier de charge pour une proposition financière et technique • Établissement d'une convention ou partenariat pour les services de l'État • S'appuyer sur deux niveaux : les opérateurs privés et les dispositifs formels de formation des programmes ou structures de l'État • Existence de procédures de recrutement des prestataires obéissant aux mêmes procédures de marché public de prestations intellectuelles
Responsables des Organisations	• PACASEN : sessions de formation animées par le personnel des structures de l'État (DEEC, DSPL) • Prestataires des sessions de formation : personnes-ressources, consultants, universitaires et chercheurs, responsables des organisations • Recrutement assuré par les ressources humaines (chargés d'opérations)
Formateurs	• Type de recrutement consultant : par appel d'offres ou de manière informelle pour de petites activités • Approche utilisée par les élus : cabinet d'étude, ancien Préfet, ancien maire ou consultant • Existence de CT et des PTF qui respectent les procédures et qui font des appels à proposition, d'autres pas • Mise en avant des rapports interpersonnels entre maire et formateurs sollicités

Le Tableau 4.12 indique que le dispositif repose sur une combinaison d'acteurs du public et du privé, avec parfois des pratiques de recrutement influencées par les relations interpersonnelles et par le niveau de rigueur des procédures appliquées par les municipalités et les partenaires. Le programme PACASEN offre des formations dispensées par des entités gouvernementales grâce à des accords contractuels ou par des experts-consultants recrutés selon des procédures officielles ou informelles empruntant des principes des appels d'offres publics (voir Tableau 4.12).

D'après les opinions variées exprimées par les responsables du ministère, les responsables des organisations et les formateurs, la majorité des participants à la recherche estime qu'il y a eu des efforts pour sélectionner des formateurs avec rigueur. Cela se traduit par le fait que les organisateurs des sessions de formation appliquent souvent les règles et procédures préétablies avant l'organisation des sessions de formation, notamment la signature de conventions, l'organisation d'appels d'offres, l'élaboration de Termes de Référence (TDR), la préparation de cahiers de charge, etc.

Cependant, des difficultés sont encore notées dans le mode de sélection des formateurs, car certaines personnes participant à la recherche affirment que le mode de recrutement des prestataires reste parfois informel. À titre d'exemple, le Formateur 1 indique ceci : « nous sommes saisis en tant que consultant parfois par voie d'appel d'offres, parfois nous sommes saisis de manière informelle pour des activités de formation ». Cette assertion est confirmée par le Formateur 2 qui déclare que « souvent l'approche utilisée est de faire appel à un cabinet, un ancien Préfet, un ancien maire, un consultant. Ainsi, il y a des CT et PTF qui respectent les procédures et qui font des appels à proposition, d'autres pas » (Formateur 2). Cette mobilisation souvent informelle du formateur peut s'expliquer par le fait que « plus tu es en contact avec les maires, plus tu as une chance d'être sollicité, moins tu es en contact, moins tu peux être sollicité » (Formateur 4).

De plus, certaines personnes participant à la recherche soulignent leur réserve quant au recrutement des formateurs provenant des institutions gouvernementales. En effet, elles estiment que tous ces agents ne sont pas nécessairement bien préparés pour diriger les séances de formation, étant donné que tous ne sont pas des experts en formation des adultes. Cet état de fait entraînera inévitablement des répercussions sur la qualité de la formation, ce qui aura un impact sur la motivation et l'assimilation des connaissances par les participants. En effet, les formateurs doivent posséder certaines compétences. Ils doivent posséder des aptitudes pédagogiques et andragogiques certes, mais doivent surtout capitaliser une certaine expérience pratique dans la conduite de la session de formation demandée.

Ainsi, il n'y a pas toujours un travail préalable sur la définition des profils et des procédures de recrutement ou de contractualisation des prestataires. C'est pourquoi il est important d'améliorer les approches actuelles afin d'accroître la transparence et l'efficacité de la gouvernance des dispositifs de formation. Cette étape de la formation est étroitement liée à une

offre de formation de qualité. La prochaine partie aborde la fréquence et le nombre de sessions de formation.

4.2.3.4 Ce que disent les participants sur le nombre et la régularité des sessions de formation continue

Selon les personnes participant à l'étude, la formation continue des élus municipaux s'étale habituellement sur un nombre restreint de journées. En effet, abordant la durée des sessions de formation, le Formateur 1 indique que « la plupart des sessions sont des formations de très courte durée, de deux jours, trois jours maximums avec d'énormes difficultés de gestion du temps ». Ce dernier ajoute également que « tout cela aussi est lié au fait que les ressources sont très limitées ; il y a beaucoup de charges de formation qu'on aurait pu déléster si l'on était dans des postures beaucoup plus réalistes et plus pragmatiques d'organisation de la formation » (Formateur 1). Cette faiblesse concernant la courte durée des sessions de formation continue est une pratique récurrente, car « la pratique a toujours été justement de former les élus en 1, ou 2 ou maximum 3 journées. Mais la formation ne peut se faire en un temps éclair, une période très courte » (Formateur 2).

Concernant la régularité des sessions de formation continue, elle pose également un problème récurrent, compte tenu de la baisse des ressources allouées à la formation des élus municipaux, en raison du renouvellement important des élus après les élections locales. En effet « les élus sont élus souvent pour 5 ans et, à la fin de chaque mandat, on est obligé de reprendre à zéro puisque le renouvellement des élus touche, selon les années électorales, 50, 60 voire 80% des élus » (Élu 2).

De plus, ces sessions de formation continue ne se tiennent pas de façon régulière, mais « à chaque fois que de besoin. Nous faisons aussi une retraite sous forme de séminaire de deux ou trois jours » (Élu 2). Selon également certaines parties prenantes, comme le Responsable des Organisations 3, les partenaires techniques et financiers ont, dans le processus d'accompagnement des élus municipaux, « élaboré un package de modules et chaque région a pu bénéficier de 4 sessions ».

Ainsi, la régularité, la durée des sessions de formation continue et le nombre de jours prévus sont souvent du ressort des organisateurs des sessions de formation qui les déterminent en fonction de la ligne budgétaire prévue et disponible. Cette durée des sessions de formation

continue et leur nombre sont jugés insuffisants par la majorité des acteurs interrogés, comme nous le montrent les personnes participant à la recherche.

En somme, la durée des sessions de formation continue, leur fréquence ainsi que le nombre de journées prévues relèvent généralement du choix des responsables des sessions. Ces derniers établissent ces éléments selon la ligne budgétaire allouée. Toutefois, la plupart des personnes participant à la recherche trouvent que cette durée est trop courte. Aujourd'hui, l'organisation des séances de formation continue nécessite une véritable mutation. Il faut améliorer les aspects financiers, matériels et pédagogiques. On peut penser notamment à la durée et au nombre des séances.

Dans la partie suivante, nous allons aller au-delà de la description du projet de formation continue pour les élus municipaux en utilisant les témoignages des participants à notre étude. Nous cherchons également à établir un lien entre ces témoignages et les résultats des recherches antérieures.

4.2.4 Le procédé du projet de formation : discussion à l'aide des écrits

Au niveau du processus de formation continue des élus municipaux du Sénégal, on a constaté une faiblesse au chapitre de l'identification des personnes qui participent à la formation, des besoins et des thèmes à aborder, en plus d'un manque de clarté quant aux procédures de sélection des formateurs. Les personnes qui participent à cette formation sont celles qui présentent les écarts valides entre ce qu'ils peuvent déjà accomplir et ce qu'ils doivent encore apprendre pour remplir leurs responsabilités. À cet égard, les apprenants doivent être soutenus dans leur démarche de mise à jour de leurs compétences professionnelles pour s'adapter aux changements technologiques et aux transformations politiques et économiques (Roelens, 2022).

La recherche a révélé que les dirigeants n'ont pas encore mis en place une méthode efficace pour collaborer avec les partenaires techniques et les bénéficiaires afin de déterminer les priorités en matière de formation continue. À l'inverse, les besoins de formation sont souvent choisis par les concepteurs des programmes ou initiatives de formation continue, sans souvent tenir compte des besoins et des attentes des personnes concernées. Par conséquent, il arrive

que les demandes de formation continue ne correspondent pas à des besoins objectifs. En effet, l'adéquation entre les formations reçues et les besoins réels de formation n'est pas toujours avérée. Analyser le décalage entre ce que les élus municipaux ont appris et ce dont ils ont réellement besoin pour mener à bien leur mandat implique une meilleure identification des thèmes abordés lors de leurs formations. Cela nécessite de prendre en considération non seulement la perception personnelle des élus, mais aussi le contexte global dans lequel s'inscrit cette formation, tels que définis par les autorités publiques (Bangali, 2021). Il est effectivement crucial de clairement définir les besoins de formation des élus municipaux en allant au-delà des procédures déclaratives de collecte d'information. Il faut privilégier des méthodes axées sur l'analyse détaillée de l'activité réelle, ce qui permettrait de mettre en évidence des besoins latents et des compétences en action, souvent négligés dans les discours des acteurs.

La formation continue des élus municipaux doit être intégrée dans une démarche visant à renforcer les ressources humaines des CT. Elle doit passer du constat d'un besoin de qualification à sa réalisation, en se fondant sur une présomption de compétences ou de capacités techniques. Elle vise à impliquer toutes les parties prenantes dans la mise en œuvre efficace des activités de formation, en adaptant les programmes aux besoins de l'administration publique, aux aspirations individuelles des édiles et aux attentes des usagers du service public. À cette fin, l'autorité compétente doit donc formuler le besoin à satisfaire.

L'amélioration des démarches d'accès aux offres de formation des groupes-cibles constitue un des défis du système de formation continue des élus municipaux. Il faut également identifier ces groupes sur le court, le moyen et le long terme. À cet effet, l'adoption d'une planification inclusive des sessions de formation, tenant compte de l'implication des intervenants et de leurs gestionnaires dans les processus, permettra une meilleure composition pédagogique des activités d'apprentissage, en fonction de leur durée, de leurs thèmes et de leur complexité (Gagné et al., 2022).

Pour remédier à cette situation, l'évaluation de la méthode de ciblage des besoins et des thèmes de formation permettra de mieux répondre aux problèmes. Nous souhaitons ainsi que les élus municipaux puissent mieux gérer les tâches qui leur incombent. En effet, l'évaluation constitue toujours un moyen essentiel pour porter un jugement sur le niveau des compétences acquises, ce qui permet de favoriser l'apprentissage, la réussite éducative et, en fin de compte, le développement des compétences (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023). En adoptant cette

démarche, il est possible de satisfaire les besoins d'apprentissage des travailleurs en tenant compte des exigences de leur travail, en identifiant les sources de besoins d'apprentissage au sein de l'organisation, en évaluant les tâches et en utilisant le pouvoir d'influence des dirigeants (Foucher et al., 2022).

Afin de s'assurer d'un rythme satisfaisant de progression dans le parcours de formation, l'évaluation des compétences acquises dans le cadre d'une formation axée sur leur développement doit être inscrite dans une logique de parcours et de perspective certificative (Tardif, 2017). Dans cette perspective, il faut privilégier l'analyse itérative des besoins en formation. Cela permettra d'assurer la réussite des interventions et de diminuer le sentiment d'incompétence (Gagné et al., 2022). De plus, il est important de comprendre que les élus ne forment pas un groupe homogène et que le contexte de travail et de gouvernance locale évolue constamment (Chiasson et al., 2023). Par conséquent, l'analyse et l'optimisation du profil, des rôles et des responsabilités des élus municipaux sont essentielles pour améliorer la gestion des municipalités.

En outre, il est important de comprendre et de surmonter les défis qui existent entre les modalités de formation et les caractéristiques des cibles de la formation. Cela garantira la sélection des profils les plus appropriés pour les formateurs des élus municipaux.

En effet, connaître le profil des formateurs ainsi que leur processus de sélection est une autre étape importante dans une action de formation. Il est essentiel d'adapter le profil du formateur en fonction des objectifs fixés pour le thème abordé, mais aussi en fonction des personnes qui vont suivre ces sessions de formation.

La formation continue pour les élus municipaux doit se concentrer sur l'innovation en matière de processus. Les formateurs doivent s'assurer de communiquer clairement le contenu pédagogique et de le transmettre aux élus en mettant l'accent sur les défis uniques et critiques liés à l'assimilation et à l'utilisation des connaissances (Roelens, 2022).

Dans la partie suivante, nous examinons le projet de formation continue des élus municipaux en analysant le contrôle de sa mise en œuvre par les décideurs.

4.2.5 Le contrôle de la mise en œuvre du projet de formation continue : ce qu'en disent les participants à la recherche

Dans cette partie, nous présentons les perceptions des personnes participant à la recherche sur les limites des dispositifs individuels de formation continue, le système de suivi et d'évaluation des formations, l'évaluation des prestations des formateurs ainsi que la réalisation des objectifs de formation continue, et nous analysons les limites des dispositifs individuels de formation continue.

4.2.5.1 Ce que disent nos participants quant aux limites des dispositifs individuels de formation continue

Les programmes d'apprentissage individuels destinés aux élus municipaux du Sénégal, élaborés par les décideurs et les partenaires techniques et financiers, présentent plusieurs limites, selon l'opinion des personnes participant à la recherche. Ces résultats sont présentés dans le tableau 4.13.

Tableau 4.13 : Perception des limites des dispositifs individuels de formation continue

Participants	Limites DIFC
Responsables du Ministère	• Formateurs sont des agents de l'État et n'ont pas le droit de faire de la consultance ni de signer des contrats de marché • Problèmes concernant le choix des formateurs, puisque certains ne possèdent pas les compétences requises • La formation ne devrait pas se limiter à transmettre du contenu et à donner des cours magistraux • Limite organisationnelle dans le dispositif : un groupe de formateurs pour former 601 CTs • Limite d'ordre politique : télescopage des institutions faisant des formations pour les élus, sans harmonisation des interventions
Élus municipaux	• Manquement dans les systèmes d'évaluation • Difficultés dans les modalités, l'organisation des sessions de formation • Inexistence d'un budget pour la municipalité lui permettant de financer ces séminaires ou sessions de formation • Deux problèmes en milieu rural : rotation et renouvellement des conseillers, ainsi qu'une parité avec l'augmentation du nombre de femmes élues, mais souvent analphabètes
Responsable des Organisations	• Le suivi : car les équipes ne sont pas assez fournies en matière d'effectifs
Formateurs	• Non-homologation et certification des consultants formateurs • Manque de pérennisation des initiatives • Difficulté dans les communes d'avoir des formations qui atteignent leur objectif : faiblesse dans la formulation des besoins, mandats de 5 ans très courts, instabilités institutionnelles • Insuffisance des budgets face aux besoins et à la demande de formation • Volonté réelle des maires de former les autres élus des conseils municipaux • Absence dans les contenus de formation de modules comme les aspects éthiques, déontologiques de gestion des ressources

Le Tableau 4.13 indique que le dispositif de formation des élus municipaux fait face à plusieurs contraintes institutionnelles, organisationnelles et financières, ainsi qu'à des insuffisances en matière de qualité pédagogique, de suivi et d'évaluation. Ces difficultés, exacerbées par des enjeux spécifiques aux municipalités et aux milieux ruraux, limitent l'efficacité des formations, malgré une réelle des autorités et leurs partenaires de renforcer les capacités des élus municipaux.

Tout d'abord, en ce qui a trait à la conception, l'absence d'une politique de formation validée et diffusée pour faciliter les orientations et les réglementations est une limite qui entrave les interventions et fait en sorte qu'on évite les télescopages des dispositifs individuels de formation. En ce qui concerne ce point, le Responsable du Ministère 3 souligne que « de nombreuses organisations participent simultanément à la formation des élus, sans qu'il n'y ait de réglementation ni d'harmonisation de leurs interventions ».

D'autres limites stratégiques ou organisationnelles ont été signalées par les personnes participant à la recherche. Il s'agit de la « non-homologation et certification des consultants formateurs » (Formateur 1), mais aussi des contraintes signalées dans des programmes comme le PACASEN avec certaines obligations qui entraînent des contradictions : « le fait que les formateurs, qui sont des agents de l'État et n'ont pas le droit de faire de la consultance, doivent signer des contrats de marché » (Responsable Ministère 1). La faiblesse des ressources financières est également une grosse limite se traduisant par l'« insuffisance des budgets face aux besoins et à la demande de formation » (Formateur 4). Pour d'autres participants de la recherche, comme l'Élu 4 cette situation va jusqu'à l'« inexistence d'un budget pour la municipalité lui permettant de financer ces séminaires ou sessions de formation ».

Néanmoins, pour d'autres parties prenantes, la plus grande limite se situe du côté de l'atteinte des objectifs des municipalités du fait surtout de la « faiblesse dans la formulation des besoins, avec des mandats de 5 ans très courts et les instabilités institutionnelles » (Formateur 4) ; pour d'autres parties prenantes, ce sont les « manquements dans les systèmes d'évaluation » (Élu 1) qui entraînent plus d'obstacles dans la réalisation des projets formatifs.

Pour éviter ces contraintes, l'analyse préalable des situations de travail aurait permis d'identifier toutes ces faiblesses et d'asseoir ainsi les bases d'une formation de qualité. De plus, l'« absence dans les contenus de formation de modules, comme les aspects éthiques, déontologiques de gestion des ressources » (Élu 1) a été signalée comme contribuant également à la non-atteinte des performances des élus municipaux.

En outre, la plupart du temps, les formateurs remettent les supports de formation à la fin de la formation pour que les participants puissent disposer de toutes les informations présentées ou non durant la formation. Ces informations peuvent peut-être leur permettre de mieux comprendre ce qui a été fait lors de l'atelier de formation. Cependant « le plus souvent, s'il n'y a pas de support de formation, les participants oublient. Mais s'il y a un support de formation,

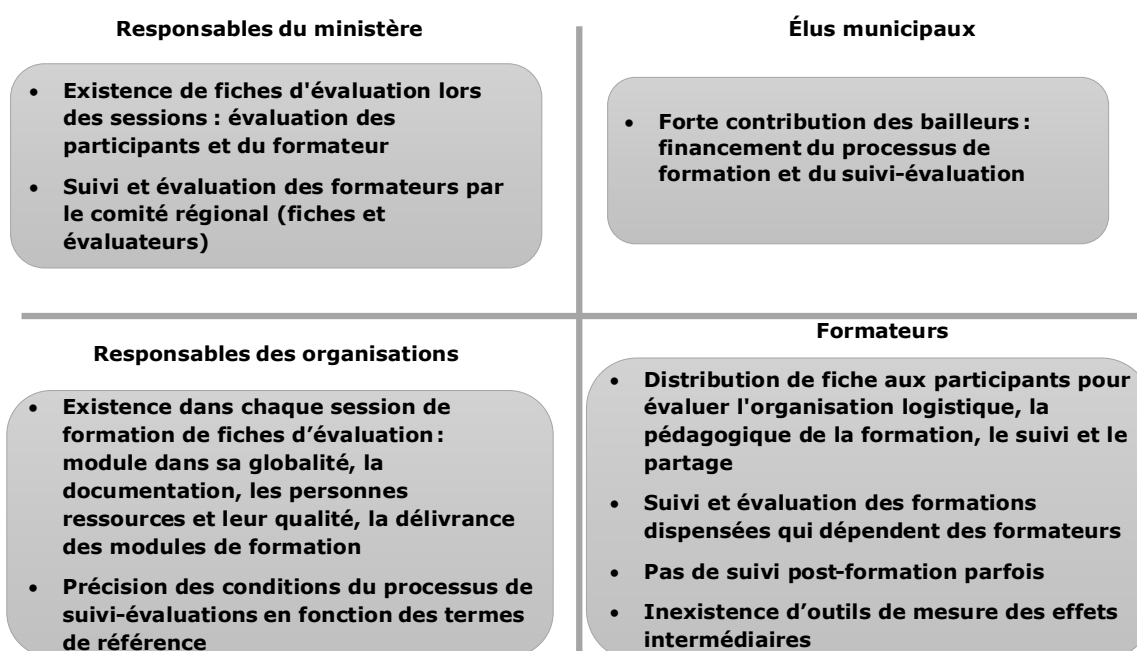
que les élus demandent souvent, cela peut avoir un impact réel sur l'appropriation des contenus » (Formateur 2). À noter que ce constat peut être nuancé par le fait qu'il existe parmi les élus municipaux certains qui sont encore analphabètes ou d'autres, dont le niveau de maîtrise de la langue française est encore bas.

En somme, les résultats des échanges avec les personnes participant à la recherche ont révélé des limites dans les dispositifs individuels de formation continue, ce qui nous amènent à nous interroger également dans la partie suivant sur le processus de suivi et d'évaluation des prestations de formation.

4.2.5.2 Ce que disent nos participants sur l'existence d'un système de suivi et d'évaluation des formations dispensées

Le suivi et l'évaluation constituent une étape importante pour la connaissance des pratiques de formation. D'après les personnes participant à l'étude, le suivi et l'évaluation de la formation se font de différentes manières. Les détails sont présentés dans la figure 4.2.

Figure 4.2 : suivi et évaluation des formations dispensées



Ainsi, les réponses partagées montrent qu'il n'y a pas de système opérationnel de suivi et évaluation. En effet, même si, pour le Responsable des Organisations 2, « des conditions du processus de suivi-évaluation sont requises » pour d'autres parties prenantes, comme le Responsable Ministère 2 « l'inexistence parfois de fiches d'évaluation pour les participants et pour le formateur dans les sessions de formation continue montre la faiblesse du mécanisme de suivi et évaluation ». C'est la raison pour laquelle le Formateur 4 indique que « la faiblesse du suivi et évaluation est matérialisée par l'absence d'outils de mesure des effets intermédiaires ».

Nous remarquons que le suivi des activités de formation continue est parfois effectué de manière sporadique par certaines personnes participant à la recherche, mais qu'un suivi et une évaluation complets de ces activités ne sont pas encore établis par la mise en place d'un véritable système. Cette observation est renforcée par les réponses des participants concernant le soutien fourni pour le suivi des activités de formation sur le terrain. Aussi, la réalité de l'inexistence du dispositif de suivi des actions de formation sur le terrain est confirmée par le Formateur 3 qui indique qu'il n'existe « pas de suivi post-formation parfois ».

À la lumière du contenu précédent, on remarque que les personnes participant à la recherche donnent des réponses diversifiées sur le suivi et l'évaluation des formations. Certains affirment qu'ils mènent des actions en collaboration avec toutes les parties concernées par la formation, mais sans que leur formalisation ne soit encore effective. Cette situation entraîne des insuffisances dans le processus de suivi et d'évaluation, car il n'y a pas de véritable mécanisme en place et de responsabilités clairement définies, partagées et appliquées.

Au total, le suivi et l'évaluation des formations continues des élus municipaux présentent des lacunes. Il n'y a pas un vrai système intégré de suivi des formations qui implique à la fois le ministère, les municipalités et les partenaires techniques. Cela constitue un obstacle majeur qui affecte la qualité de la formation des acteurs et la pérennité des actions. Dans la prochaine partie, nous examinons le contrôle de la mise en œuvre du projet de formation continue des élus municipaux par les décideurs. Pour ce faire, nous analysons l'évaluation des prestations des formateurs et l'atteinte des objectifs.

4.2.5.3 Ce que disent les participants sur l'évaluation des prestations des formateurs et de l'atteinte des objectifs de formation continue

Évaluer les prestations des formateurs, c'est principalement observer le processus éducatif. Cela permet d'analyser les contributions des formateurs au développement des connaissances des élus municipaux. De plus, cette démarche vise à recueillir les commentaires des participants à la fin de la formation, ce qui permettra de mesurer le niveau et la pertinence de l'intervention des formateurs.

Les échanges avec les responsables du ministère et ceux des organisations montrent les avancées et limites à ce niveau. En effet, « pour les prestations des formateurs, il existe une fiche d'évaluation à chaud à remplir par les participants à la fin de chaque session de formation » (Responsable du Ministère 2). Cette assertion est confirmée par les paroles du Responsable des Organisations 1 qui indique : « nous préparons et faisons passer les questionnaires pour les bénéficiaires, mais aussi, nous faisons de la supervision ». Ce dernier signale également que « avant de payer le consultant formateur, les ressources humaines nous demandent d'abord de l'évaluer » (Responsable des Organisations 1).

À partir des échanges avec certains organisateurs des séances de formation, on peut conclure que l'évaluation des prestations se fait régulièrement, ce qui permet ensuite d'analyser la perception de l'atteinte des objectifs et du contenu des séances. Par conséquent, évaluer l'atteinte des objectifs consiste à mesurer la satisfaction des organisateurs et des bénéficiaires de la formation. Cette action peut prendre la forme d'une enquête quotidienne ou d'une évaluation finale de la satisfaction des participants à l'égard des services fournis. Cette évaluation permet de mesurer les acquis des participants à l'issue de la formation. Elle vise à connaître les nouvelles connaissances, compétences et attitudes acquises par ces derniers. L'évaluation de la satisfaction de la personne formée peut se faire à travers des outils comme le « smiling test » ou « grille d'appréciation de la session » qui sont pratiqués par les animateurs des sessions de formation, comme le montre le tableau 4.14.

Tableau 4.14 : Ce que disent les participants quant à l'évaluation de l'atteinte des objectifs de la formation continue

Participants	Évaluation de l'atteinte des objectifs
Responsables du Ministère	• Tenue à la fin de chaque activité de formation d'une réunion pour apprécier l'organisation, la prestation du formateur, la participation des apprenants, etc. • Évaluation de l'atteinte des objectifs de prestation des formateurs portée par service de la formation sur le niveau d'interaction, la délivrance des contenus, etc. • Existence d'une évaluation à chaud qui permet de montrer la satisfaction, le niveau de prestation des acteurs, les conditions de mise en œuvre de la formation, la progression pédagogique. <i>Mais c'est un leurre pour moi</i> • Évaluation à chaud avec des biais, car on associe souvent les questions extrapédagogiques aux activités pédagogiques.
Élus municipaux	• Évaluation pas encore bien menée en raison d'un manque d'outils et de systèmes de suivi permettant d'identifier les faiblesses et de les confronter avec la prise en charge réelle des problématiques
Responsable des Organisations	• Évaluation chaque année du dispositif de formation du PACASEN
Formateurs	• Proposition d'un bain lexical comme mode d'évaluation de l'atteinte des objectifs (la passation au marché public) • Recherche la satisfaction du client et non pas un suivi systématique avec les outils adéquats • Difficultés d'avoir les retours d'information des participants à la suite des prestations • Introduction de chaque module par un test de niveau pendant la formation • Utilisation d'outil pour évaluer les apprenants à la fin de chaque formation

Le Tableau 4.14 indique que le dispositif d'évaluation des formations repose sur des évaluations à chaud, des réunions de fin de session et des tests. Toutefois, il présente des biais méthodologiques, un manque d'outils adaptés et des difficultés à suivre les résultats. Il est davantage orienté vers la satisfaction des participants que vers une véritable mesure de l'atteinte des objectifs et de l'impact des formations.

Ainsi, cette évaluation de l'atteinte des objectifs est bien menée, comme l'indique le Responsable du Ministère 1 qui signale la « tenue à la fin de chaque activité de formation d'une

réunion pour apprécier l'organisation, la prestation du formateur, la participation des apprenants, etc. ». C'est ce que souligne également le Responsable des Organisations 1 qui parle d'« évaluation chaque année du dispositif de formation du PACASEN. ».

Cependant, il faut noter que les mêmes acteurs indiquent également que s'il y a une volonté d'organiser ses évaluations, le processus de mise en œuvre n'est pas encore satisfaisant. Ainsi, du point de vue de certaines personnes participant à la recherche, « l'évaluation n'est pas encore bien menée, faute d'outils et des systèmes de suivi permettant d'identifier les faiblesses et de les confronter à la prise en charge réelle des problématiques » (Élu 1).

D'autres personnes participant à la recherche, comme le Responsable du Ministère 3 indique que cette évaluation à chaud « permet de montrer la satisfaction, le niveau de prestation des acteurs, les conditions de mise en œuvre de la formation, la progression pédagogique, mais comporte des biais, car on associe souvent les questions extrapédagogiques aux activités pédagogiques ». En effet, l'évaluation de la satisfaction se fait souvent à l'aide de formulaires d'évaluation qui sont ensuite analysés sous forme de tableau. Différents aspects sont ainsi appréciés, tels que l'atteinte des objectifs de la formation, la qualité du contenu, la pertinence des thèmes, la prestation ou l'animation des formateurs, la participation des bénéficiaires, l'organisation de la formation (logistique, matériel, repas, horaires, environnement de travail). Pour d'autres parties prenantes, le problème réside dans les « difficultés d'avoir les retours d'information des participants à la suite des prestations » (Formateur 4).

En résumé, l'évaluation de la performance des formateurs et de l'atteinte des objectifs se fait généralement par écrit ou oralement, quotidiennement ou à la fin des séances de formation. Cette évaluation fournit aux responsables de la formation un retour d'information sur le déroulement global du processus d'apprentissage, la qualité de l'enseignement et le niveau de satisfaction des participants. Malgré l'énergie déployée à l'évaluation des formations, ces dispositifs présentent certaines lacunes.

En somme, les résultats des échanges avec les personnes participant à la recherche ont révélé des insuffisances dans les dispositifs individuels, le processus de suivi-évaluation des prestations ainsi que dans l'efficacité des dispositifs individuels de formation. Les niveaux de responsabilités ne sont pas encore clairement définis, partagés et appliqués en ce qui a trait au contrôle des résultats. Pour pallier ces insuffisances, un véritable système de suivi-évaluation

doit être mis en place. Ce dernier permettrait d'explorer toutes les étapes concernant la mesure des progrès.

La partie suivante, qui établit un lien entre les témoignages des participants à l'étude sur le contrôle de la mise en œuvre du projet de formation continue et les résultats de la littérature scientifique, aide à clarifier quelle est la meilleure démarche à adopter.

4.2.6 Le contrôle de la mise en œuvre du projet de formation continue : discussion à l'aide des écrits

L'analyse des résultats sur le projet de formation continue révèle l'absence de mécanismes institutionnalisés de contrôle de la mise en œuvre de la formation continue des élus municipaux. Cette situation entraîne des difficultés à organiser, à harmoniser et à homologuer les stratégies, les contenus et les résultats de la formation continue. Un aperçu des mesures prises révèle que plusieurs de ces facteurs clés n'ont pas atteint leurs objectifs en ce qui concerne la formation continue des élus municipaux. Tout d'abord, il y a eu des problèmes dans la manière de déterminer les besoins en formation continue et de sélectionner les élus à former, selon des critères non participatifs, comme le mentionnent certaines personnes participant à la recherche. Ces défis sont aggravés par une motivation insuffisante chez certains participants, qui pourrait être liée au choix inapproprié du formateur. Les personnes participant à la recherche déplorent le manque de maîtrise des techniques de formation des adultes par certains formateurs, qui sont davantage considérés comme des répéteurs, mais pas comme des formateurs.

Il est important de souligner que l'absence d'évaluation après une session de formation continue peut entraîner un doute quant à la capacité des participants à appliquer les compétences acquises sur le terrain. En effet, certains programmes ou initiatives de formation continue des élus municipaux sénégalais ne sont pas suivis d'évaluations, que ce soit avant, pendant ou après la formation continue. Cette situation résulte d'un défaut dans la méthode de formation, de la détermination du système de suivi et d'évaluation. Pourtant le suivi et l'évaluation de la formation sont une étape importante dans la politique et les procédures de formation continue.

C'est un cycle multidimensionnel et multiforme qui permet d'apprécier, grâce à des critères et indicateurs prédéfinis, si les objectifs pédagogiques ont été atteints, ainsi que les résultats d'une activité de formation continue. Il est possible qu'il soit effectué en plusieurs étapes, par

différents acteurs, tels que les bénéficiaires, les formateurs, les organisateurs de la formation, les partenaires au développement, etc.

Par conséquent, les dispositifs individuels de formation continue pour élus municipaux devraient évoluer vers des environnements plus professionnels favorisant une interaction entre formateurs et apprenants, cela permettrait de renforcer la pratique de l'évaluation pour atteindre les objectifs d'apprentissage (Pasquini et Morales Villabona, 2022). Cela suppose la mise en place d'un dispositif de qualité qui permet d'initier et de contrôler la démarche stratégique et opérationnelle par le biais du pilotage d'un mécanisme adapté de suivi-évaluation systématique et régulier. En effet, l'évaluation utilise les informations recueillies par le suivi afin d'expliquer les tendances majeures en lien avec les effets et l'impact de l'activité. Elle va au-delà des indicateurs, en permettant d'établir un avis opérationnel sur le processus, les acteurs et le milieu.

Il est impératif de mettre en place des systèmes de suivi et d'évaluation rigoureux dans les dispositifs de formation individuelle et de les appliquer à toutes les fonctions administratives, financières et techniques des initiatives d'apprentissage. La gestion quotidienne des activités de formation continue doit inclure l'évaluation des moyens permettant d'atteindre les objectifs, l'utilisation des données collectées, le suivi de l'avancement des tâches et la manière de les exécuter.

Pour faciliter l'implantation d'un système de suivi et d'évaluation de l'efficacité à long terme de ces formations, il est crucial d'engager les cibles et les gestionnaires de la formation continue. Cela permettra d'assurer une harmonie pédagogique entre les activités d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des connaissances (Gagné et al., 2022).

L'évaluation fait partie intégrante des exigences implicites liées aux différentes formations continues envisagées (Girinshuti, 2025). Pour favoriser une approche d'évaluation sommative et un soutien à l'apprentissage, il faut avant tout s'intéresser à l'amélioration des connaissances et des compétences des formateurs, qui seront ainsi en mesure de fournir aux apprenants des rétroactions constructives (Pasquini et Morales Villabona, 2022).

Pour assurer la réussite et l'efficacité de la formation continue des élus municipaux du Sénégal, il est crucial de mettre en place un système de suivi et d'évaluation performant, cela permettra d'atteindre les résultats escomptés dans les délais impartis et de contribuer au développement territorial et à la décentralisation.

La mise en place d'un système efficace de formation continue est de développer un processus d'apprentissage de qualité pour tous les élus municipaux, en tenant compte de leurs fonctions et de leurs rôles distincts. À cette fin, il serait pertinent de mettre en place un cadre intégré de normes d'assurance qualité et de performance afin de développer un programme systémique d'enseignement-apprentissage, de contrôle, de suivi et d'évaluation (Oyigbo et al., 2021).

Par conséquent, pour résoudre les problèmes de suivi et d'évaluation de la formation continue, il est impératif de mettre en place un système de suivi et d'évaluation rigoureux. Cette démarche permettra d'analyser les besoins spécifiques des élus municipaux et de déterminer les modules de formation continue à développer, les formateurs les plus qualifiés pour animer les sessions de formation, ainsi que les objectifs et résultats à atteindre.

4.2.7 Synthèse sur la démarche de construction des pratiques de formation continue

Les échanges avec les personnes participant à la recherche montrent que, d'un point de vue global, la démarche de construction de l'offre pour répondre à la demande en matière de formation continue pour les élus municipaux doit être revue sous plusieurs aspects, soit ceux des finances, de l'administration, de l'organisation, de la technique et de la pédagogie. Le mode opératoire mis en place par les décideurs et les parties prenantes, en matière de gestion de la formation continue, n'évolue pas encore vers une démarche de qualité de construction de pratiques de formation au niveau de la conception et de la gestion du dispositif et des actions de formation continue.

En effet, l'inexistence d'outils permettant de planifier une approche de formation continue qui respecte les règles et la méthodologie de rédaction d'un cahier de charge, le recueil des besoins en formation continue auprès des bénéficiaires est négligé. À la place, on préfère déterminer les thèmes de la formation, une étape où les bénéficiaires ne participent pas. L'absence d'une approche participative dans l'analyse et l'identification des besoins en formation entraîne inévitablement un écart entre ces besoins réels et les formations offertes.

En outre, la majorité des défis rencontrés lors des formations découlent de la mise en place d'un système effectif de suivi et d'évaluation, qui engage non seulement les organisateurs, mais aussi les bénéficiaires. Plusieurs personnes participant à la recherche ont mentionné l'existence d'un outil fourni pour faciliter le suivi et l'évaluation des actions. On peut facilement observer que

cet outil n'est pas utilisé et que la plupart des responsables de la formation continue rencontrent des difficultés à maîtriser le suivi et l'évaluation.

Les résultats montrent que pour répondre aux nombreuses exigences en matière de formation continue des élus municipaux, il faut nécessairement harmoniser les programmes proposés par les formateurs et garantir leur conformité. De plus, il est crucial de réglementer la création des structures investies de prérogatives de formation et de limiter leur multiplication. Pour ce faire, il faut harmoniser les textes régissant leur création et renforcer la collaboration entre les différents acteurs. Il est impératif de revoir et d'optimiser les méthodes de collecte de ressources et de financement pour combler les déficits budgétaires de l'État et encourager la participation financière des collectivités territoriales.

L'objectif de mise en place d'une assurance qualité de la formation pour tous, comme le préconisent les dirigeants du nouveau CNFPLL, est de contribuer à la réussite la politique de décentralisation. Pour ce faire, il est nécessaire de concevoir une formation continue capable de provoquer un changement significatif chez les apprenants, ainsi qu'une application effective des savoirs, habiletés et compétences acquises. La perspective nouvelle de mettre en œuvre des politiques publiques qui visent à établir un gouvernement de proximité attentif à chaque collectivité territoriale du Sénégal fait qu'il est nécessaire de changer de paradigme. Cela amène à une plus grande responsabilisation des territoires et des populations.

Les activités de formation continue des élus municipaux représentent un élément clé pour que ces derniers puissent appliquer efficacement les orientations et instruments qui sont mis à leur disposition pour gérer leur municipalité. Ils doivent être bien formés sur les instruments de gestion, tels que la planification, la budgétisation, la prévision des dépenses et des investissements, le suivi budgétaire et la gouvernance participative et inclusive. Ils doivent également développer des compétences en leadership local pour assurer une gestion efficace de leur municipalité.

Pour que cette démarche éducative soit couronnée de succès, il est capital de développer et d'appliquer des compétences après avoir acquis des connaissances clés. Les responsables du ministère chargé des collectivités territoriales doivent donc mettre en place un système de formation continue adapté aux besoins des élus municipaux.

Pour atteindre notre objectif d'examiner des pratiques de formation continue qui contribuent au développement des compétences des élus municipaux du Sénégal, nous allons, dans la prochaine partie, examiner les effets induits de ces pratiques de formation.

4.3 Perception sur les effets induits de la formation continue par les participants à la recherche

Dans cette partie, nous présentons et discutons des résultats au sujet des effets induits de la formation continue des élus municipaux. Il est question, de manière explicite, de revoir les options quant à l'approche de la formation continue, soit son adoption ou non, le transfert des connaissances pour l'exécution des tâches, les effets des sessions de formation continue et les différences perçus par les personnes participant à la recherche dans la gestion d'une commune urbaine ou rurale. Il s'agit plus spécifiquement d'apporter un éclairage sur les apports des sessions de formation continue qui ont permis aux apprenants de mettre en pratique les connaissances acquises dans des situations spécifiques pour accomplir leurs missions. L'objectif est de déterminer si la méthode d'enseignement utilisée est efficace pour faciliter l'apprentissage et atteindre les effets attendus. Pour conclure cette partie, nous allons faire un résumé sur les effets induits des sessions de formation continue des élus municipaux du Sénégal.

4.3.1 Effets induits des sessions de formation continue : ce qu'en disent les participants à la recherche

Les prochains paragraphes se consacrent sur une analyse détaillée des pratiques de la formation continue, en explorant la manière dont les personnes participant à la recherche perçoivent le déroulement et les apports des sessions de formation continue, le transfert des connaissances pour l'exécution des tâches, et les différences perçus par les personnes participant à la recherche dans la gestion d'une commune urbaine ou rurale.

4.3.1.1 Ce que disent les participants sur le déroulement et les apports des sessions de formation continue

En ce qui concerne le déroulement des sessions de formation continue des élus municipaux au Sénégal, les personnes participants à la recherche ont indiqué que les actions sont multiformes.

Tout d'abord, l'Élu 1 signale qu'« il y a une formation naturelle par vécu. Par exemple, pour certains élus, c'est en vivant le budget, en vivant d'autres actions de management qu'ils se sont autoformés ». En revanche, pour le Formateur 2, il y a aussi « les collectivités territoriales qui portent elles-mêmes d'autres thématiques, plus ou moins techniques. Cela s'adresse à un public beaucoup plus restreint, soit le maire, le bureau municipal et les présidents de commissions ». Et, pour ce qui concerne ensuite l'autre modalité pratique d'organisation de sessions, « les séances de formation se font en général sur une durée deux ou trois jours en fonction des ressources financières des municipalités et la disponibilité des élus bénéficiaires » (Responsable du Ministère 2). En outre, toujours selon le Responsable du Ministère 2, dans le cadre du PACASEN, l'organisation de ces sessions découle du processus d'élaboration d'un Plan Annuel de Renforcement des Capacités (PARCA) et met à profit les compétences des services techniques de l'État. De son côté, le Responsable du Ministère 3 signale, qu'au niveau du PNDL, « le renforcement des capacités est large et regroupe la formation, la planification, la logistique et se fait de plus en plus par des prestataires diversifiées venant d'horizon divers ».

Par ailleurs, il faut signaler qu'il y a une évolution concernant les institutions de formation, mais aussi les offres. En effet, « depuis les élections de 2009, on sent la présence d'autres types d'organismes de formation portés par de jeunes cadres qui ont été formés au Sénégal et à travers le monde et qui ont des offres de formation diversifiées » (Formateur 2). Les entretiens effectués avec les élus municipaux montrent une diversité du groupe et des parcours, mais aussi l'importance de s'accorder sur les besoins. De ce fait « puisque les parcours et les aptitudes ne sont pas les mêmes, la question de la formation continue des élus municipaux doit être vraiment posée de façon plus approfondie » (Élu 1).

Les conversations avec les représentants élus ont révélé une prise de conscience limitée de l'importance de la formation continue sur les compétences transférées aux municipalités. Les élus municipaux ont souligné la nécessité de personnaliser l'offre de formation continue en fonction des différents niveaux de gouvernance locale. Pour ce faire, l'Élu 3 a proposé d'utiliser les retraites municipales comme une occasion d'échanger et d'apprendre sur les responsabilités confiées aux municipalités.

De plus, la question des échelles de formation continue se pose selon le Formateur 1, car il existe « plusieurs échelles de formation portées par les directions, programmes de décentralisation ». C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de prendre en compte ces

instruments spécifiques pour une stratégie concertée des ressources humaines et organiser davantage la formation, en ce qui concerne les filières et les catégories. D'ailleurs « dans le plan stratégique du CNFPLF relativement à ce volet-là, il est inscrit qu'on va définir désormais le profil des auditeurs » (Formateur 1). Il est également important de souligner que :

La formation telle qu'elle se déroule avec les modules classiques organisation, fonctionnement, budget, etc., ce sont des contenus livresques. Quand on regarde le contenu de ces sessions, on se rend compte que le formateur partage juste les articles qui sont dans le code des collectivités territoriales. Or, justement, quand on forme les élus municipaux, il faut partir de ces textes, mais aller dans les détails. C'est sur cela que les formateurs sont attendus, mais pas de venir dire aux élus ce que le texte dit. Donc, ce sont ces pratiques, ces subtilités qui font la différence dans la formation et cela, on ne le sent pas dans beaucoup de formations. On ne le sent pas dans les modules ; or c'est cela le cœur de la formation (Formateur 1).

À noter que les échanges avec les élus participant à la recherche ont montré que le milieu des collectivités territoriales est un milieu dynamique et en constante mutation ; car, comme le signale l'Élu 1 « nous sommes dans des milieux complexes qui évoluent vite avec l'avènement des réseaux sociaux. Si une municipalité parvient à avoir des ressources humaines pertinentes, dotées de compétences spécifiques pour comprendre les problématiques, elle règle une partie importante de sa gestion ». En outre, « le fait qu'il y ait un renouvellement périodique des élus qui sont formés tous les cinq ans constitue un obstacle à surmonter pour disposer des compétences dont les CT ont besoin » (Élu 4).

Par ailleurs, les élus participant dans la recherche ont indiqué que, très souvent, malheureusement, « le choix de l'homme politique conseiller municipal par les citoyens ne fait pas appel aux compétences, peut-être un peu moins au niveau du maire. Il faut être un bon porteur de voies et là on ne regarde pas les compétences » (Élu 4). C'est la raison pour laquelle il est important de s'intéresser à la manière dont les formations continues sont dispensées pour accompagner le développement de nouvelles attitudes de travail, de nouvelles compétences. En effet, « les élus doivent avoir des compétences et les connaissances qui leur permettront d'assumer en permanence leur mandat. On n'a pas encore atteint ce niveau, mais on y réfléchit parce que l'agent administratif est différent de l' élu » (Responsable Ministère 1). Finalement, comme le suggère l' élu 3 « on doit aller encore plus loin et faire mieux pour la prise en charge de la formation continue. C'est une exigence pour notre pays, c'est une exigence pour nos municipalités parce que le développement local n'est pas encore une réalité ».

C'est pourquoi le tableau de synthèse 4.15 analyse les principaux apports présentés par les personnes participant à la recherche.

Tableau 4.15 : Ce que disent les participants quant aux apports des sessions de formation continue

Participants	Apports des sessions de formation continue
Responsables du Ministère	• Amélioration des aptitudes et des attitudes • Difficulté à évaluer l'effet du renforcement des capacités à agir • Liens pas clairement établis entre formation et développement de compétences
Élus municipaux	• Formation naturelle par vécu • Adéquation non établie entre demande et offre de formation en développement des compétences • Faible affirmation de la volonté politique pour assurer l'approche de développement des compétences
Responsables des Organisations	• Tentative d'approche d'amélioration des attitudes et des aptitudes des apprenants • Pas de ressenti sur l'approche de développement des compétences • Manque de vision claire de la formation pour le développement des compétences • Difficulté avec le changement permanent de cohorte et la discontinuité chez les élus
Formateurs	• Évolution des profils au niveau des élus • Présence de plus en plus d'organismes de formation dans le domaine • Meilleure compréhension des textes et des missions • Non-adaptation méthode et contenu des sessions de formation au développement des compétences • Durée très courte des sessions • Difficulté dans la maîtrise de la cible (profil de l'élue à former) • Nécessité d'organiser davantage la formation en ce qui concerne les filières, les catégories

Le Tableau 4.15 indique que la démarche de formation continue montre des progrès, notamment dans l'amélioration des aptitudes et une meilleure compréhension des missions. Cependant, elle est marquée par un manque de vision claire et une faible articulation entre la formation et le développement des compétences. De plus, elle est limitée par des facteurs structurels, tels que l'inadéquation des contenus, la difficulté à identifier les bénéficiaires et l'évaluation imprécise de l'impact réel des initiatives de formation.

Pour ce qui est des apports des sessions de formation continue, ils sont perçus de diverses manières par les personnes participant à la recherche. Ainsi, selon ces derniers, le contenu actuel de la plupart des sessions de formation n'adresse pas les véritables problèmes et les subtilités de la gestion des municipalités. La question de la pertinence va également dans ce sens, puisqu'il faut bien distinguer ce qui est utile pour l' élu et ce qui ne l'est pas, ce qui relève de sa mission ou de celle de l'administration locale. Il faut bien faire cette distinction en matière de contenu, voir où il est important de renforcer les capacités de l' élu et où tu ne lui transmets que de l'information. Et, comme il n'y a pas d'homologation des formateurs, ceux qui commanditent ces sessions de formation se contentent de peu (Formateur 1).

En somme, l'examen des propos tenus par les personnes participant à la recherche révèle plusieurs obstacles dans le déroulement de la formation continue. Cela ne permet pas d'obtenir des résultats significatifs sur l'apprentissage.

Encadré 4.6 : Synthèse de l'analyse du discours des participants sur les apports des formations continues

En ce qui concerne les apports, les avis sont certes mitigés, mais la plupart des acteurs interviewés émettent un certain nombre de critiques. Les critiques portent sur la difficulté réelle d'évaluer les effets des formations, puisque les indicateurs d'impact sont difficilement atteignables (par exemple, les compétences des élus).

La non-adéquation s'observe sur la faible affirmation de la volonté politique, mais aussi par rapport au manque de vision claire qui se manifeste par une non-prise de la notion de compétence (aspect flou) et de l'expérience naturelle des élus.

La temporalité est aussi une limite dans l'observation pratique des apports de la formation. Les sessions courtes, le temps d'assimilation parfois longue et la difficulté de maîtriser la cible dans sa diversité orientent la formation vers les filières et de manière segmentée.

Selon les participants à l'étude, il est difficile d'évaluer l'impact réel des formations en raison d'indicateurs imprécis, en particulier sur les compétences des élus. Les personnes participant à la recherche déplorent également l'absence de vision claire et de volonté politique (voir figure 4.6). Ils soulignent également des limites liées à la temporalité et à l'hétérogénéité du profil de l' élu municipal, qui conduisent à des formations courtes, peu assimilées et organisées de manière segmentée.

En résumé, les échanges avec les personnes participant à la recherche révèlent que la façon dont sont données les formations aux élus municipaux présente certaines limites. Elle n'atteint

pas encore les objectifs pédagogiques, et elle ne satisfait pas non plus les participants aux sessions de formation continue. Pour cette raison, il est essentiel d'améliorer la méthode de formation continue et de mettre en place une approche plus adaptée pour garantir l'acquisition optimale des compétences attendues.

4.3.1.2 Ce que disent les participants quant à l'adoption de l'approche par compétences dans les sessions de formation continue

Dans cette section, nous analysons les effets induits par les séances de formation en examinant d'adoption de l'approche par compétences dans le cadre du projet de formation continue des élus municipaux sénégalais.

Il faut rappeler que la compétence qui résulte de la disponibilité et de la mobilisation des ressources ne peut se développer que dans la pratique. Cela dit, il est important de noter que les sessions de formation continue destinées aux élus municipaux du Sénégal ont pour but de développer les compétences en gestion et en gouvernance territoriale.

Cependant, les échanges avec les personnes participant à la recherche nous montrent que les acquis en matière d'acquisition et de développement des compétences sont encore faibles. Ce constat est confirmé par le Responsable des Organisations 1 qui indique que « cet apport des formations dans le développement des compétences n'est pas encore ressenti, même si on l'a bien amorcée. Il y a des choses à améliorer, notamment dans la claire définition du rôle du service de la formation du ministère ».

En effet, selon Responsable Ministère 3, « la notion de compétence est encore floue au niveau des élus. On ne parvient pas à savoir à quel niveau les élus se situent à un niveau de capacité à l'action, en matière de connaissance, c'est-à-dire une information assimilée qu'on peut utiliser ». Ce dernier poursuit en indiquant que :

La savoir s'avère immuable. Elle existe, mais elle ne suffit pas. Cette maîtrise opère à deux niveaux : la stratégie et les procédures. Et quelqu'un disait, un ouvrier qui est au pied du mur, il est qualifié. Au bout du mur, il a la compétence (Responsable Ministère 3).

Poussant plus loin la réflexion afin de savoir quel est le véritable problème auquel les élus sont confrontés pour le développement des compétences, le Formateur 1 signale que « la non-maîtrise du profil de l'élus à former et les formations de très courte durée de deux à trois jours au maximum avec d'énormes difficultés de gestion du temps font partie des causes à analyser ». Ce dernier ajoute qu'à cause de ces limites « l'ingénierie de la formation doit être repensée du fait des ressources très limitées afin de revoir les charges de formation et se projeter vers des postures beaucoup plus réalistes et pragmatiques d'organisation de la formation » (Formateur 1).

Ainsi, la démarche de développement des compétences n'est pas encore bien intégrée dans les dispositifs individuels de formation continue afin d'accompagner les élus municipaux dans l'amélioration des attitudes et des aptitudes. En effet, selon le Responsable des Organisations 1 « cette formation pour le développement des compétences doit découler d'une claire vision de la mission assignée aux élus. Le PACASEN a partagé beaucoup d'outils, mais il reste à savoir si les connaissances sont bien ancrées dans les consciences et utilisées ».

Pourtant l'importance et le rôle essentiel de la compétence pour les élus pour aborder et gérer leurs missions sont confirmés par la plupart des personnes participant à la recherche. Selon le Formateur 4 « la compétence assurée des élus sur le phénomène de la gestion des municipalités assainit le débat et le concept de développement des compétences doit être présent dans les documents d'orientation en matière de formation continue des élus municipaux au Sénégal ». C'est la raison pour laquelle le Responsable du Ministère 3 souligne que, dans ce débat « on perçoit toute la pertinence du développement des compétences aux niveaux individuel et collectif, mais aussi organisationnel ou collectif ».

Aujourd'hui, il est important pour les élus de voir comment porter des habiletés pour mieux prendre en charge les grands problèmes de développement et arriver à mieux servir la communauté. Cependant, comme le signale l'Élu 1, « pour arriver au développement des compétences, il faut certes bien cibler l'élus qu'on doit former, mais aussi bien analyser le contexte et l'institution d'ancrage du formé. Cela permet par la suite de bien suivre la trajectoire de l'élus qui est dans un conseil municipal ».

Au niveau de la pertinence des pratiques de formation continue pour arriver vers le développement des compétences, le Responsable du Ministère 3 rappelle que « la démarche de développement des compétences doit mener à une amélioration des habiletés et des attitudes

des élus ». Mais, auparavant, pour réussir à transformer les approches en cours « il faudrait que les élus bénéficiaires participent à l'élaboration de la politique de formation. Ils doivent comprendre et connaître toutes les composantes. On doit aussi s'assurer qu'on dispose d'outils et d'un système de mesure de l'évolution des compétences » (Élu 1).

En ce qui a trait à l'acquisition des compétences par les participants, les formateurs n'ont pas encore été en mesure de jouer véritablement leur partition. De plus, l'intégration de la démarche de développement des compétences dans les dispositifs n'est pas encore effectuée. Les méthodes de formation doivent être adaptées en fonction de cette approche, en tenant compte de la situation d'apprentissage, des capacités de l'apprenant et du contenu des séances proposées. Certes, la diversité des bénéficiaires ne facilite pas la valorisation de leur formation de base pour renforcer les capacités. Toutefois, la tenue des sessions de formation continue selon une démarche de développement des compétences peut contribuer à mieux prendre en charge les grands problèmes de développement des municipalités.

4.3.1.3 Ce que disent les participants sur le transfert des connaissances pour la prise en charge des missions

Dans cette partie, nous examinerons le processus de transfert des connaissances dans le cadre du projet de formation continue des élus municipaux du Sénégal, en nous concentrant sur la manière dont ils pourront assumer efficacement les responsabilités qui leur sont confiées.

Le transfert des connaissances constitue le but ultime de toute formation. Cela nous incite à nous interroger sur l'effectivité de la mise en pratique ou de l'application des connaissances et des compétences acquises par les élus municipaux dans diverses situations de gestion municipale. Selon les personnes participant à la recherche, l'effectivité du transfert des connaissances acquises dans la pratique varie. Le tableau 4.16 le montre.

Tableau 4.16 : Perceptions des sur le processus de formation par catégorie d'acteurs

Participants	Perceptions sur le processus de formation par catégorie d'acteurs
Responsables du Ministère	• Formation des élus sur les connaissances et compétences pour son mandat • Importance du processus suivi de la formation • Coaching pour l'utilisation et réduction des écarts de compétences • Importance des outils simples et accessibles • Évaluation à chaud de la formation
Élus municipaux	• Importance des études approfondies et évaluations approfondies pour un bon retour • Nécessité de systèmes fiables d'évaluation sur le long terme • Incompréhension et mal application des lois • Nécessité de comprendre les missions par les élus avant formation ou renforcement capacités
Responsables des Organisations	• Transfert non systématique des connaissances sur les missions • Transfert de connaissances effectives dans la participation et la prise en charge des demandes
Formateurs	• Formation courte (2 à 3 jours, voire une semaine) • Difficulté de s'assurer d'un transfert des connaissances pour la prise en charge des missions

En effet, ce tableau 4.16 illustre la variété et la profondeur des perceptions que les personnes participant à la recherche se sont faites singulièrement sur le processus de formation et ses effets dans l'appropriation des missions par les élus municipaux. Il souligne également que la formation continue des élus municipaux, souvent abrégée, doit être structurée et inclure une préparation adéquate, un encadrement, des outils accessibles et des évaluations rigoureuses pour garantir un véritable transfert de connaissances, en dépit des obstacles persistants dans l'application des connaissances et la compréhension des responsabilités et missions.

Pour le Responsable du Ministère 1 « un élu qui ne sait pas ce qu'il doit faire, qui ne comprend pas comment fonctionne une municipalité ne pourra pas assurer ses missions ». C'est la raison pour laquelle il est important de mettre en place « un système de suivi des formations qui part de l'identification des besoins, la mise en œuvre des activités de formation et l'élaboration d'un plan de suivi du transfert des connaissances pour mesurer l'impact de ces formations au niveau des CT » (Responsable Ministère 1). La faiblesse du suivi évaluation et son impact sur le développement des compétences est abordée par le Responsable du Ministère 3 qui indique :

On forme les élus dans nos collectivités territoriales. Et puis au terme de la formation, on fait une évaluation à chaud et c'est terminé. Mais comment les élus utilisent-ils les savoirs acquis, nous, on ne s'en préoccupe pas et c'est toujours problématique. Et c'est là où demeurent les enjeux et les défis de la gestion du développement des compétences (Responsable Ministère 3).

Par ailleurs, pour les responsables du ministère, la formation continue des élus doit intégrer une parfaite maîtrise des compétences durant leur mandat. Pour cela, il faut, comme le suggère le Responsable Ministère 2 « adapter les formations aux réalités locales et que les outils soient digestes et accessibles aux élus pour leur faciliter leurs tâches, leurs interventions. Il faut qu'après les sessions les élus puissent aller vers la pratique de manière beaucoup plus aisée ». Il s'agira donc de mettre le focus sur ses rôles, attentes, normes et législations tout en ayant en tête leurs limites et leurs lacunes, d'où l'importance d'un coaching.

Certains responsables d'organisation estiment eux ne pas avoir la possibilité de régulièrement vérifier la réalité du transfert des connaissances à la suite des formations. C'est le cas du Responsable des Organisations 3 qui signale que « de temps en temps, on mobilise une consultante ou un consultant et l'on essaie de voir l'évolution des acquis de la formation des élus. Mais le transfert des connaissances acquises pour la prise en charge des missions n'est pas systématique ». Cette situation peut s'expliquer par deux raisons selon les formateurs : la durée et le contenu des modules. Les formations sont assez courtes (2 à 3 jours) et nécessitent un prolongement pour s'assurer de la prise en compte de toutes les connaissances et expériences des élus pour pallier la difficulté de prendre en compte tous les savoirs en circulation : vernaculaires des élus et techniques des formateurs. Pour cela, le Formateur 2 estime que « pour la gestion au quotidien de l'administration pour les élus, cela nécessite non pas une formation courte de 2 à 3 jours, voire une semaine, mais une formation continue réelle qui permet de prendre en charge certaines problématiques ».

Les élus municipaux, de leur côté, relèvent plusieurs limites ou insuffisances qui font que leur perception du déroulement de la formation n'est pas totalement positive. C'est le cas de l'Élu 1 qui déclare « en tant qu'élus, je ne vis pas ce transfert des connaissances acquises. Le fait d'avoir un système de formations continues avec possibilité de vérification des avancées dans la mise en œuvre de ces connaissances acquises n'est pas encore bien organisé ». Aussi, certains élus municipaux pointent du doigt l'incompréhension et une mauvaise application de la loi qui ont trait à une difficulté de comprendre les missions par certains élus avant la formation et après en

cas d'absence d'un renforcement de capacités. À cet effet, l'Élu 3 indique qu'« il y a transfert des connaissances acquises pour la prise en charge des missions, mais c'est de façon éclatée. Et c'est pourquoi cette question-là doit être réellement prise en compte pour que la formation puisse aboutir à des apports concrets ». À cela, l'Élu 5 ajoute qu'« il faut que les élus comprennent les enjeux de leurs missions avant que la formation ne vienne pour les aider à bien accomplir cette mission ».

Face à cette situation, les élus municipaux et les responsables ministériels s'accordent sur la nécessité d'un suivi de proximité et même à long terme pour s'assurer que les connaissances acquises durant la formation sont bien assimilées et utilisées de manière optimale. Cela nécessite alors pour eux un suivi par des études approfondies et une bonne évaluation à court et moyen terme des offres et contenus de formation. C'est ce qu'indique l'Élu 1 qui affirme que « sans des études ou des évaluations approfondies, on n'a pas ce retour sur le transfert des connaissances. Il faut des systèmes fiables d'évaluation et dans le long terme, notamment au moins durant le mandat ».

Il faut aussi noter que, souvent l'absence d'évaluation post-formation entraîne le manque de vérification du transfert des compétences en situation de travail. En réalité, la plupart des activités de formation continue ne sont pas accompagnées par des actions de suivi et d'évaluation en amont, pendant la formation et encore moins après le déroulement des sessions de formation. Cette situation découle de la faiblesse de la définition du mécanisme de suivi et d'évaluation. Ainsi, les faiblesses dans l'évaluation pédagogique, l'évaluation du niveau de transfert des connaissances acquises et celle des effets des formations diffusées sont à remédier par la mise en place d'un véritable système de suivi et d'évaluation.

En somme, les échanges avec les personnes participant à la recherche ont révélé que l'effectivité du transfert des connaissances des élus municipaux après les formations reçues n'est pas toujours atteinte. Cette situation est due aux insuffisances de l'analyse des besoins, de la conception, de la mise en œuvre et du suivi-évaluation des offres de formation. Il est nécessaire de corriger ces problèmes pour que la transmission des savoirs soit manifeste par l'amélioration des pratiques grâce à une meilleure compréhension des rôles et des responsabilités, ainsi qu'à une meilleure exécution des tâches.

La partie suivante analyse les effets des sessions de formation dans le cadre du projet de formation continue, ainsi que les écarts constatés dans la gestion d'une commune urbaine ou rurale au Sénégal.

4.3.1.4 Ce que disent les participants sur les effets des sessions de formation continue et différences perçues dans la gestion d'une commune urbaine ou rurale

Rappelons que les sessions de formation continue offertes aux élus municipaux visent à promouvoir l'existence de ressources humaines possédant des capacités de mobilisation sociale et des qualités techniques pour un leadership et une gouvernance locale. À la suite de ces formations, les échanges avec les personnes participant à la recherche permettent d'apprécier ici les apports des actions de formations pour la maîtrise des compétences technique et managériale pour la gouvernance des municipalités. Ainsi l'analyse des principaux effets enregistrés se lit à travers les discours des parties prenantes dans le tableau 4.17.

Tableau 4.17 : Ce que disent les participants sur les effets des sessions de formation continue

Participants	Effets des sessions de la formation continue
Responsables du Ministère	• Suivi post-formation sur l'organisation du travail dans l'institution (rôles et responsabilités) • Organiser des enquêtes de satisfaction sur les effets • Veiller à l'aspect compétence pour visualiser les effets • Difficulté d'observer par les compétences attendues (déphasage)
Élus municipaux	• Difficulté d'avoir des distinctions précises sur les effets de la formation des élus. • Repérer et suivre ces effets • Une meilleure prise en charge des textes de la décentralisation (rôles et responsabilités) • Nécessité d'améliorer le processus • Conformer l'offre de formation en rapport avec les compétences des élus locaux • Effets de l'expérience des élus (plusieurs mandats)
Responsables des Organisations	• Constat d'amélioration
Formateurs	• Prédispositions des élus pour comprendre les formations offertes • Effets de la sélection de la cible au départ (retour à la collectivité territoriale) • Vision sur la performance dans la pratique (PARCA et PACASEN) • Mettre à profit les programmes de formation pour accompagner les élus dans leur mission

Le Tableau 4.17 met en évidence l'importance de renforcer le suivi et l'évaluation des effets des formations pour les élus municipaux, en utilisant des mécanismes post-formation et des sondages de satisfaction, afin de relever les défis à distinguer clairement ces effets dans la pratique. Il souligne également l'importance d'adapter l'offre de formation aux compétences des élus municipaux et de renforcer leur capacité à appliquer les textes de la décentralisation pour améliorer la performance des municipalités.

Ainsi, les effets des sessions de formation continue des élus municipaux ne sont pas encore bien connus. Selon le point de vue du Responsable Ministère 3 interrogé, « il y a de la difficulté à évaluer l'effet des activités de formation visant à renforcer les capacités à agir et à aller à l'action ». À ce sujet, le Responsable du Ministère 1 indique qu'« on n'a pas une idée sur l'ensemble des effets. Il nous arrive parfois que nous contactons un maire pour faire un suivi post-formation sur leurs progrès et leurs défis, l'organisation du travail au sein de l'institution, leurs rôles et leurs responsabilités ».

Et, si les effets perceptibles des sessions de formation ne sont pas faciles à déceler, c'est parce que les modalités pratiques pour le faire ne sont pas en place, car, selon le Responsable Ministère 2 « normalement, on devait organiser des enquêtes de satisfaction pour voir les effets. Mais ce n'est pas encore le cas ». Selon les élus municipaux, la non-effectivité de l'atteinte des effets est à rechercher du côté de la faiblesse de l'offre de formation :

Pour certains rares élus, il y a un effet de la formation pour mieux gérer leurs municipalités. Mais de façon générale, le processus est à améliorer pour la grande majorité des élus d'où la nécessité de créer des opportunités plus pertinentes de formation pour que véritablement l'objectif assigné à cette formation puisse être atteint. Mais, lors de séminaires qui se tiennent à des moments différents, on n'arrive même pas à contrôler l'horaire de ces séminaires. Certains élus n'ont pas suffisamment de temps, d'autres ne sont pas bien préparés. Cela pose un problème (Élu 3).

Parlant toujours de l'origine des déficiences dans l'offre de formation continue, le Responsable du Ministère 3 indique que le problème est plus profond et touche les contenus de formation et la manière d'adresser les sessions de formation continue :

On dit formation sur la connaissance de la collectivité, formation sur le fonctionnement, sur la mission, sur le budget, etc. La connaissance budgétaire peut être un élément déterminant dans le maniement du budget. Cette formation reste dans l'environnement, mais elle n'adresse pas encore la matière budgétaire. Pour

adresser la matière budgétaire, il faut suivre une série de formation et développer des compétences en lien avec cette matière. Et c'est cela qui permet d'avoir une absence de corruption, c'est cela qui appelle au respect des procédures, qui appelle effectivement une efficacité budgétaire, qui appelle une mise en œuvre correcte du plan de développement.

Pour remédier à cette difficulté de l'atteinte des effets positifs, la question ici est de voir comment mieux adresser la formation aux élus municipaux et à ce sujet, le Responsable du Ministère 3 annonce que « tant que l'aspect compétence n'est pas adressé, il sera difficile avec cette manière de former les élus de dire qu'il y a des effets sur l'amélioration des activités à la suite des formations sur le plan technique, ou financier ou organisationnel ». De plus, selon toujours le Responsable du Ministère 3 « pour lire ces effets, il faudra identifier dès le départ les indicateurs à mesurer concernant le développement des compétences pour le management de la collectivité territoriale ».

D'autres dysfonctionnements sont également soulignés par les élus municipaux en lien avec les faiblesses notées dans l'implication des apprenants, le suivi des actions et les réajustements nécessaires à la perception des effets :

C'est difficile d'avoir une distinction précise des effets de la formation continue des élus. Ce sont des acteurs qui sont dans l'action, et on se pose la question de leur implication dans l'action. On n'a pas encore désagrégué ces différents éléments. Si on les avait désagrégués, on aurait pu comprendre. Il est extrêmement difficile de dire quels résultats les formations ont permis d'atteindre. Mais il serait bien de repérer et suivre ces effets dans le temps, d'avoir au moins un mécanisme de mesure (Élu 1).

Face à cette situation, les personnes participant à la recherche comme le Formateur 1 affirment « que ce serait intéressant que l'on puisse en arriver à lire les effets de la formation parce qu'aujourd'hui, la population d'élus a un potentiel intéressant parce qu'ils sont d'un très bon niveau ». Cependant, pour tirer profit de ce potentiel et arriver à cet effet, il faut agir dans la démarche de mobilisation et d'évaluation des profils de compétences :

Le fait d'obtenir des effets est aussi lié à la sélection des bénéficiaires de la formation au départ, au profil des élus, mais surtout à l'implémentation des connaissances et des compétences à la suite des formations. Il y a peu de suivi sur la manière dont les connaissances et les compétences acquises en formation sont réutilisées au quotidien dans la vie de la CT. Ce suivi post-formation doit nous

permettre de savoir si les actions de formation changent nécessairement les pratiques et les habitudes dans les CT (Formateur 1).

Cela est d'autant plus possible qu'il existe des initiatives en cours qui privilégient cette approche de performance avec des procédures à respecter, comme le souligne le Formateur 2 qui signale que « dans le cadre du PACASEN c'est une performance dans la pratique qui est visée. Une fois formé, on cherche à savoir si véritablement il y a une maîtrise des procédures, des techniques indiquées et souvent les collectivités sont notées ».

Encadré 4.10 : Synthèse de l'analyse du discours de nos participants sur les effets concernant la formation

Les aspects de suivi, de mise en valeur, de densifier la formation en rapport avec l'expérience des élus reviennent dans les discours des acteurs.

Si, pour les responsables des ministères, il faut repartir auprès des élus bénéficiaires pour recueillir leur satisfaction par rapport à l'offre de formation, les élus, quant à eux, insistent sur la nécessité d'améliorer l'offre de formation.

En effet, la vision territoriale et l'appropriation par le bas (chez les élus) sont assurées par un accompagnement des élus dans leurs missions et un suivi à mi et long terme des effets de la formation.

Les participants à la recherche soulignent la nécessité d'un suivi et d'une évaluation de la formation continue des élus municipaux (voir Encadré 4.10). Ces exigences sont d'autant plus pertinentes que la plupart des personnes participant à la recherche affirment qu'aujourd'hui il faut œuvrer pour que les élus municipaux puissent se sentir acteurs réels de leur développement, parvenant à conduire eux-mêmes leurs initiatives, brisant ainsi la dépendance et l'assistanat.

En réaction à ces transformations, notre réflexion s'est également penchée sur les différences perçues par les personnes participant à la recherche dans la gestion d'une commune urbaine ou rurale. Ces différences sont liées à la satisfaction des besoins des citoyens dans la gestion des municipalités. Le tableau 4.18 le montre.

Tableau 4.18 : Ce que disent les participants quant aux différences perçues dans la gestion d'une commune urbaine ou rurale

Participants	Différences perçues dans la gestion d'une commune urbaine ou rurale
Responsables du Ministère	• Difficultés financières des maires des communes rurales pour organiser des ateliers de formation • Plus de moyens et de ressources des grandes communes, capitales régionales ou départementales • Plus d'opportunités des communes urbaines (mises à profit dans les communes rurales) • Différence stratégique • Niveau de compréhension des enjeux (fourniture de services) • Différence en matière d'infrastructures
Élus municipaux	• Demandes multiples pour une grande ville • Décalage entre problèmes chez les populations urbaines et ressources à disposition au niveau des municipalités • Différences entre les demandes des citoyens dans les grandes villes, les villes moyennes, et les communes à tendance rurale, en matière de compétences • Différence de moyens financiers, matériels, humains entre communes urbaines et rurales • Différences en matière de personnel administratif • Différence dans la gouvernance financière du personnel • Pas une grande différence sur les compétences) • Différence fonctionnelle et institutionnelle
Responsables des Organisations	• Différence sur la compréhension du rôle de l' élu • Différence sur l'exigence des populations • Pas de différence entre la gestion d'une CT urbaine ou rurale par une femme
Formateurs	• Différence entre les institutions et les secteurs de développement • Différence des moyens financiers • Complexité des problèmes urbains • Différence dans la gestion et sur les procédures techniques

Ainsi, les communes rurales et urbaines se distinguent principalement par des inégalités de ressources financières, humaines et matérielles, ainsi que par la complexité accrue des besoins et des demandes dans les grandes villes. Ces disparités influencent la gestion, les infrastructures disponibles et les possibilités de croissance, même si les compétences des élus municipaux ne varient pas fondamentalement en fonction du type de municipalité (voir Tableau 4.18).

Les échanges avec certaines personnes participant à la recherche montrent d'abord que les domaines d'action ou le travail des élus dans les communes urbaines et rurales ne présentent pas de fait de différences. En effet, comme l'indique l'Élu 4 « il n'y a pas une grande différence parce que ce sont les mêmes compétences transférées ». Avec la dernière réforme de l'Acte 3 de la décentralisation, le CGCT rappelle que les communes urbaines ou rurales sont toutes des communes « d'égales dignités ». À ce sujet, le Responsable du Ministère 3 indique la réforme de « l'Acte 3 de la décentralisation annonce qu'il faut supprimer les clivages urbain-rural. Dans le CGCT on parle de commune, mais pas communes rurales ou communes urbaines. Ces 2 types de communes ont les mêmes domaines de compétence ». Ce dernier ajoute également que :

Le fait que le citoyen qui habite la commune rurale a droit au même besoin que le citoyen de commune urbaine impose à l'Élu et de la commune rurale les mêmes réflexes comportementaux en matière de compétence et pour ce qui concerne la prise en charge des exigences du développement durable. C'est donc la compréhension des enjeux qui va différer sur le plan de la fourniture de services, en matière d'infrastructures, mais, en matière d'acquisition et de développement de compétences, elles sont sur les mêmes exigences et c'est ça qu'il faudrait comprendre pour arriver à un développement équilibré des compétences. Cela pose même le choix de l'Élu qui administre la CT, le type de profil approprié de l'Élu pour acquérir ses compétences et les utiliser (Responsable Ministère 3).

Dans un second temps, on peut constater, comme l'indiquent d'autres personnes participant à la recherche, que les compétences transférées sont effectivement les mêmes, mais la différence se trouve du côté de l'existence ou de la mobilisation des ressources financières, matérielles et humaines pour répondre aux besoins des populations. C'est ce que confirme ici l'Élu 2 qui indique :

Si l'on peut parler de différences entre commune rurale et urbaine, c'est une différence de moyens financiers, moyens matériels, moyens humains. Mais les compétences transférées sont les mêmes. Tous planifient autour de leur plan développement, tous votent leur budget annuellement. Tous aussi mettent en œuvre les actions sur la base des textes et loi et règlement du pays en rapport avec le Trésor public et en rapport avec les autorités, comme la Direction générale des impôts et tous les autres acteurs institutionnels.

À propos de cette différence des ressources et des moyens, le Responsable du Ministère 1 souligne que « les grandes communes comme les capitales régionales ont beaucoup plus de

capacités financières et de ressources humaines que les communes rurales ». Ces différences sont confirmées par le Responsable du Ministère 2 qui affirme que « les communes urbaines ont beaucoup plus d'opportunités que les communes rurales qui ont des potentialités qui ne sont pas explorées et mises à profit. Par rapport au recouvrement des recettes, il y a beaucoup d'opportunités qui s'offrent aux communes urbaines ». Cette faiblesse, surtout en matière de moyens et de ressources, peut s'expliquer par le fait que « ces communes rurales qui n'ont pas de ressources propres vivent de transferts de ressources de l'État et cherchent, à travers la coopération et les partenariats, à régler leurs problèmes au quotidien » (Élu 2).

Selon d'autres personnes participant à la recherche, la différence peut se lire également au niveau des capacités de prise en charge des besoins ou exigences des populations. À ce sujet, l'Élu 1 affirme que :

Dans la zone rurale, si tu arrives à soutenir l'agriculture, l'accès à l'eau, aux pistes de production, tu réponds à la plupart des demandes. Cela n'a rien à voir avec le milieu urbain où tu dois faire face au chômage, à l'emploi, à l'écart et à l'hétérogénéité des revenus, la pénibilité de certains services, la question de transport, la question du loyer, etc.

Cependant, on peut voir, comme le souligne l'Élu 3, que ces difficultés vont au-delà des constats sur la situation financière. Elles touchent les faiblesses structurelles et organisationnelles des CT, puisque « les collectivités territoriales n'ont pas les mêmes spécificités, les mêmes objectifs, même si, de façon générale, il y a des missions qui leur sont assignées ».

On peut également noter avec l'Élu 5 que « la différence est fonctionnelle et institutionnelle ». Cette situation amène à s'interroger sur la complexité à gérer ces types de commune et de la nécessité de savoir déceler les enjeux et priorités et prendre en compte des aspects différenciés. À ce propos le Formateur 4 souligne que :

Ce sont des institutions de nature différente. Ce ne sont pas toujours les mêmes réalités et malheureusement c'est même parfois beaucoup plus problématique pour l'Élu rural en fonction de l'immensité de son territoire, en fonction de l'immensité des enjeux et en fonction du niveau de vie des populations, du pouvoir d'achat, le niveau de conscience politique, etc. C'est pour cela que, dans la formation des élus, il faudra essayer de tenir compte de ses disparités.

En outre, les perceptions partagées par les personnes participant à la recherche ont montré que les écarts de perception concernent le genre, plus précisément la faculté des femmes élues à gérer une CT. À cet effet, le Responsable des Organisations 3 souligne :

Que l'on soit femme ou non, par exemple, il n'y a pas de différence. Les femmes sont capables de gérer les municipalités. Mais le problème c'est qu'elles n'accèdent pas pour la plupart à ces niveaux de prise de décision. Il n'y a pas beaucoup de femmes maires. Quand elles ne sont pas maires, elles sont juste présentes au conseil municipal, mais elles n'ont pas les coudées franches pour bien effectuer leur travail. Mais si on leur donnait la possibilité, si elles sont bien formées, elles peuvent bien agir au niveau de ces stations-là. Avec les dernières élections, il y a eu une nette amélioration. Parce que les femmes ont investi maintenant les bureaux municipaux. Elles sont adjointes au maire pour la plupart et là, cela pourra faire la différence.

Par conséquent, cette lacune dans la compréhension du rôle des élus municipaux en ce qui concerne la satisfaction des attentes et exigences des citoyens soulève des questions sur la manière la plus appropriée de les former. Selon l'Élu 1 « si les demandes des citoyens dans les communes urbaines n'ont rien à voir avec celles des communes rurales, alors former les élus de façon uniforme ne sert absolument à rien » (Élu 1). Cette remarque est d'autant plus importante que « le manque de moyens financiers ne permet pas au maire d'organiser des ateliers de formation pour les élus » (Responsable Ministère 1).

Ainsi l'évolution du statut des CT et des élus municipaux entraîne une attention particulière sur les compétences à développer pour la gestion des affaires locales. Cela est d'autant plus important que, comme le souligne le Responsable des Organisation1 1 :

Maintenant, tout dépend de la compréhension que l'élue a de ce qu'il doit faire. Parce que le CGCT, il s'applique au maire d'une commune rurale ou d'une commune urbaine. Mais au-delà de ce code général des collectivités territoriales, il y a d'autres actions, comme la planification. Maintenant, planifier pour un environnement urbain et pour un environnement rural, cela demande des aptitudes complètement différentes. Donc, on doit former les élus sur les besoins spécifiques qu'on soit une commune urbaine ou une commune rurale.

Encadré 4.11 : Synthèse de l'analyse du discours des participants sur les différences perçues par les acteurs dans la gestion d'une commune urbaine ou rurale

Discours des responsables du ministère plus axé sur les difficultés financières, structurelles et organisationnelles des collectivités territoriales en fonction de leur position géographique (urbaine versus rurale)

Mise en exergue des problèmes liés à mobilisation des ressources financières, matérielles et humaines pour répondre aux besoins -en matière de gouvernance, des citoyens, surtout dans les communes rurales comparées à celles qui sont urbaines qui disposent de plus de moyens. En revanche, pour les élus, il y a un nivellement des compétences (urbain ou rural).

Les propos des responsables des organisations sont orientés sur les perceptions des rôles des élus, les besoins/exigences des populations, mais aussi l'aspect genre — capacité des femmes élues à gérer une CT.

Il ressort plus la complexité de gérer une commune urbaine et la prise en compte des aspects techniques (problème de gouvernance), selon les formateurs.

L'encadré 4.11 indique que les responsables du ministère et ceux des organisations soulignent les fortes inégalités entre les communes urbaines et rurales en matière de ressources et de capacités de gouvernance, tout en mettant en évidence la complexité accrue de la gestion locale, la perception des rôles des élus, les attentes des citoyens et les enjeux de genre. Ils reconnaissent globalement les compétences similaires des élus indépendamment du contexte territorial.

La conséquence est donc que cette situation a un impact non seulement sur le transfert des connaissances, mais également sur les effets des sessions de formation pour la prise en charge des missions. Ces effets se font d'autant plus sentir que l'approche de formation est identique, qu'elle soit destinée aux élus de communes urbaines ou rurales. Or, ces derniers doivent composer avec des contextes différents, notamment en ce qui a trait au fonctionnement institutionnel, économique et organisationnel.

En somme, les résultats des échanges avec les personnes participant à la recherche montrent que les communes urbaines et rurales sont des institutions de nature différente. Face à cette situation il faudra essayer de tenir compte de ses disparités dans la formation continue des élus.

La partie suivante porte sur l'analyse des effets des séances de formation pour les élus municipaux. Nous établirons un parallèle entre les témoignages des participants à notre recherche et les conclusions de la littérature scientifique.

4.3.2 Effets induits des sessions de formation continue : discussion à l'aide des écrits

Les résultats des échanges avec les personnes participant à la recherche révèlent qu'actuellement, la formation continue des élus municipaux n'arrive pas à améliorer suffisamment leurs compétences. Cette situation est attribuable à diverses lacunes identifiées : la faible participation des apprenants aux processus de conception des besoins, les insuffisances en matière d'offre de formation, l'absence d'évaluation du potentiel des élus municipaux, la faiblesse dans le suivi des actions de formation et de leurs effets, ainsi que les ajustements requis pour assurer un encadrement adéquat des élus dans l'exercice de leurs fonctions.

Pour faire face à la demande croissante et variée de formation continue, il est crucial d'éviter d'être distancé par l'accélération constante des évolutions politiques et les modifications soudaines des règles du jeu politique (Roelens, 2022). Le CNFPLF doit assumer un rôle crucial, à la fois politique et stratégique, mais aussi pratique, en servant de catalyseur et de coordinateur pour garantir que tous les élus bénéficient d'une formation appropriée pour remplir les responsabilités qui leur sont assignées.

En termes de compétences, les connaissances sont utilisées et combinées de manière variée pour s'adapter à des situations et des contextes spécifiques (Tardif, 2017). En effet, le contexte peut influencer la compétence, car des aspects spécifiques à une situation peuvent empêcher quelqu'un d'utiliser la méthode la plus efficace, ce qui équivaut à ne pas agir comme une personne compétente (Day et Goldstone, 2012).

La gouvernance des municipalités sénégalaises dépend de l'importance accordée à la décentralisation politique. Par conséquent, les effets induits de la formation continue des élus municipaux doivent découler de leur capacité à agir de manière autonome. Les défis éthiques, politiques, organisationnels et managériaux de cette formation sont décisifs. Cette formation, qui s'inscrit dans l'idéal d'autonomie individuelle, demeure une condition essentielle pour bien comprendre et transformer les municipalités (Roelens, 2022).

Aujourd'hui, les municipalités doivent suivre une approche de la performance publique locale sous la forme d'un processus formel et structuré. Cette démarche leur permet de développer et de mettre en œuvre une méthodologie de réflexion et d'action, des dispositifs d'intervention et d'évaluation, ainsi que des modalités et des principes d'action visant à améliorer les différents niveaux de performance de leurs actions et politiques publiques (Carassus et al., 2012).

Les élus municipaux font face à des défis et des enjeux importants. Ces défis exigent qu'ils développent des compétences différentes de celles acquises lors de leur formation initiale ou de leur expérience professionnelle. Ils doivent posséder des connaissances approfondies pour gérer efficacement les ressources humaines, financières et matérielles dont ils ont la charge. Cette situation nécessite une formation continue adaptée à leurs besoins. L'objectif est de mobiliser et développer des compétences générales et spécifiques de manière interconnectée, afin de mener à bien les activités dans leurs municipalités.

En Afrique, l'approche par compétences a pris le dessus comme discours éducatif dominant, avec différentes interprétations selon les pays (Gauthier et Tagne, 2015). Elle se manifeste par la transformation des programmes scolaires, mais sans changer radicalement les méthodes pédagogiques. L'APC se concentre sur l'activité de l'apprenant, qui devient un acteur actif de son propre apprentissage. Elle cherche à mettre l'accent sur sa capacité à agir dans une situation réelle (Gauthier et Tagne, 2015).

Au Québec, la réforme du curriculum pour établir l'approche par compétences prône des approches qui s'appuient sur des méthodes pédagogiques inspirées du constructivisme et du socioconstructivisme. Dans ce contexte, l'apprenant est considéré comme le principal responsable de ses apprentissages (Bocquillon et al., 2020). Au Sénégal, l'APC a été adoptée il y a quelques années comme une innovation pédagogique majeure afin de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation. Toutefois, les effets attendus n'ont pas encore été observés, principalement en raison du contexte socioéconomique et éducatif marqué par la précarité des conditions d'enseignement et d'apprentissage (Lauwerier et Akkari, 2019).

Mais l'approche par compétence ne se limite pas à une méthode pour déterminer les objectifs des programmes lors d'une réforme du curriculum. Elle sous-entend également une manière novatrice de structurer l'enseignement (Merchiers, 2000). De ce point de vue, le référentiel de compétences est un outil pour organiser et orienter la formation. Il garantit une représentation standard de ce qui est attendu du professionnel et permet de répondre aux exigences des situations réelles de travail (Provencher et al., 2016). En outre, la compétence ne se réalise que dans l'action. Le référentiel de compétences est un outil essentiel pour une démarche de gestion des compétences. Cependant, un des défis à la mise en place d'une telle démarche est la création des référentiels de compétences. Ils représentent l'ensemble des habiletés qu'une personne

possède, qu'elles soient acquises de manière informelle ou structurée (Marcq, 2008). Toutefois, les textes des référentiels ne décrivent pas le processus exact par lequel les tâches sont accomplies. On ne peut donc pas affirmer avec certitude qu'une personne agira de la même manière à deux reprises (Rey, 2015).

Ainsi, pour améliorer les compétences des élus municipaux, il est nécessaire d'agir sur deux fronts. Il faut intervenir sur l'organisation fonctionnelle des institutions responsables de la formation, mais également sur la démarche de conception et de mise en œuvre des activités. En effet à partir de la revue et de l'amélioration de la politique, le Ministère doit donner les orientations, mobiliser des ressources, agréer les formateurs ainsi que les organisations afin d'assurer la tenue des séances et la qualité de la formation continue.

L'investissement en formation continue correspond à toutes les ressources utilisées pour diverses actions contribuant au développement des compétences. Les activités comprennent l'identification des besoins, la planification et l'évaluation de la formation, ainsi que les moyens alloués au développement des compétences (Foucher et al., 2022). À cet effet, le référentiel de formation est un outil essentiel pour accompagner la démarche d'acquisition et de développement des compétences.

Le financement de la formation continue est une priorité à aborder pour soutenir les dépenses et faire face à la variation des effets des pratiques de développement des compétences en fonction de la nature, de la diversité et de la complémentarité des moyens utilisés. Il est également important de créer un contexte favorable à l'apprentissage (Foucher et al., 2022). Cet investissement dans la formation continue des élus municipaux pour qu'ils maîtrisent davantage les connaissances et les compétences doit tenir compte des contraintes, des difficultés et des risques liés au contexte, des besoins d'apprentissage à combler, ainsi que des caractéristiques structurelles et managériales des CT (Foucher et al., 2022).

Les expériences influencent le bien-être pédagogique ressenti, qui dépend des interactions entre les apprenants. Celui-ci est partiellement lié au développement des compétences cognitives, émotionnelles et sociales (Pelletier et Goyette, 2023). Pour être compétent, l'apprenant doit puiser dans ses ressources internes, telles que son attitude, ses compétences et ses habiletés, ainsi que dans celles offertes par son environnement externe (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023).

Le contexte d'un monde plus ouvert et plus incertain amène vers l'autonomie humaine et développement des connaissances et des compétences selon les besoins du développement (Roelens, 2022). Dans un tel contexte, il est important de comprendre et d'évaluer davantage les compétences non académiques, sociales, comportementales, non cognitives, émotionnelles ou encore qualifiées de « soft skills ». Il est essentiel de définir les fonctions distinctes des diverses perspectives disciplinaires ainsi que les aspects théoriques et méthodologiques qui sous-tendent leur évolution (Abbet, 2016).

À cet effet, en examinant les caractéristiques du travail, on peut identifier les éléments qui peuvent entraîner des opportunités d'apprentissage. Ces besoins pourraient donner lieu à des activités de développement des compétences, comme la création d'un environnement d'apprentissage favorable (Foucher et al., 2022). À cet effet, les situations d'enseignement et d'apprentissage doivent être significatives, ouvertes et complexes, en plus d'offrir un défi réaliste et une occasion de réflexion sur la démarche d'apprentissage (Therriault, 2025).

Il est important de noter que le développement des compétences est un processus complexe et que son évaluation peut l'être tout autant. Plusieurs auteurs ont souligné cette complexité et ont proposé des modèles et des outils pour faciliter cette évaluation (Gagné et al., 2022). Le développement des compétences dépend des traits de personnalité des apprenants, qui deviennent de plus en plus variés dans un contexte de diversité croissante. Ces traits de personnalité peuvent influencer la relation des apprenants avec le savoir ainsi que leur manière d'acquérir des connaissances et de développer leurs compétences (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023).

En effet, pour assurer le développement de compétences lors de la formation continue, il faut des éléments tels que la motivation pour la tâche et l'objectif à atteindre, ainsi que la mise au point et l'entraînement de la compétence, ce qui aboutit au savoir-agir (Gagné et al., 2022). C'est précisément pour cette raison qu'évaluer les acquis est essentiel, car cela nous aidera à mesurer le niveau de maîtrise des compétences acquises par les élus municipaux. Les craintes liées au développement des compétences seront donc mesurées en raison de leur impact potentiel sur l'investissement en formation (Foucher et al., 2022). Ce mécanisme permettra de soutenir l'apprentissage en fournissant des informations continues sur les progrès des apprenants et en leur donnant plus souvent des rétroactions pour les aider à atteindre la réussite (Talbot et Chiasson Desjardins, 2023). On pourrait dire que l'on tient peut-être là les bases

d'une formation continue des élus municipaux permettant d'aborder les défis de l'atteinte des effets attendus. En effet, une formation bien conçue et exécutée devrait permettre un transfert des compétences dans le quotidien professionnel des apprenants (Voirol-Rubido, 2017).

Finally, selon les perceptions des personnes participant à la recherche, les sessions de formation continue offertes aux élus municipaux ne permettent pas encore de maîtriser les compétences techniques et managériales nécessaires pour diriger efficacement les municipalités. Cette situation est causée par plusieurs facteurs connus : une faible implication des apprenants dans la définition de leurs besoins, un manque d'évaluation des profils de compétences des élus municipaux, des insuffisances dans l'offre de formation continue, un suivi insuffisant des résultats et des ajustements nécessaires afin que l'accompagnement des élus municipaux soit adapté à leurs missions. En outre, ces dysfonctionnements, qui entravent l'apprentissage et la mise en pratique des compétences nécessaires à la gestion locale, sont exacerbés par les divergences de points de vue entre les personnes participant à la recherche sur les disparités entre la gestion municipale en milieu urbain et rural. Rappelons que, pour les responsables du ministère, ces divergences portent davantage sur les difficultés financières, structurelles et organisationnelles. Cependant, pour les élus, il y a un ajustement des compétences transférées à prendre en compte. De plus, les problèmes sont liés à la mobilisation des ressources financières, matérielles et humaines pour répondre aux besoins, en particulier dans les communes rurales, qui ont moins de moyens que les communes urbaines.

Les municipalités rurales, qui sont généralement de petite taille, fonctionnent dans un contexte qui leur impose des limites et une certaine rigidité, en raison de la sphère d'influence restreinte des responsabilités municipales (Chiasson et al., 2025).

En ce qui concerne les responsables des organisations, ils mettent en évidence des divergences principales concernant la compréhension des rôles des élus municipaux, ainsi que leur capacité à administrer la municipalité en réponse aux besoins et attentes de la population. Selon les formateurs, ces différences résident davantage dans la difficulté de gouverner une commune urbaine et de prendre en compte les aspects techniques.

4.3.3 Synthèse sur la perception sur les effets induits de la formation continue

Les échanges avec les personnes participant à la recherche nous ont permis d'éclaircir les éléments clés de la démarche et des pratiques de formation continue des élus municipaux du Sénégal. Ces dernières peuvent favoriser ou entraver le développement des compétences des élus municipaux sénégalais. Ces précisions ont porté sur les choix en matière d'approche de la formation continue, du transfert des connaissances pour assurer la prise en charge des missions, des effets induits des sessions de formation continue des élus municipaux ainsi que sur les différences perçues par les participants à la recherche dans la gestion d'une commune urbaine ou rurale.

En définitive, les personnes participant à la recherche ont apprécié de diverses manières la réussite des actions de formation. Le déroulement et les apports des sessions de formation qui ont permis aux apprenants de mobiliser les savoirs issus de la formation continue dans des situations données pour la prise en charge des missions ont été passés en revue. Les effets des séances de formation continue ont été analysés en ce qui concerne la capacité des apprenants à appliquer les connaissances acquises dans des situations spécifiques pour gérer les missions. Il s'avère que la méthode utilisée pour favoriser l'apprentissage n'est pas encore efficace pour faciliter l'acquisition des compétences et atteindre les effets escomptés en matière de gestion municipale par les élus municipaux.

Au contraire, la multiplicité et la diversité des méthodologies, des approches et des outils, sans l'accompagnement d'un système de suivi et d'évaluation rigoureux, constituent aussi une grande faiblesse à corriger. Parmi les conséquences de ces faiblesses, il y a aujourd'hui la non-maitrise du processus de gestion de la formation continue et des techniques de base de la démarche d'ingénierie de la formation.

L'absence d'un dispositif national de formation et d'un référentiel national de formation continue ainsi que la brièveté des sessions de formation et la superficialité du contenu des thèmes ou des modules de formation continue ne permettent pas d'assurer une compréhension et une application optimales des connaissances. Bien qu'une approche collaborative soit employée dans la planification des séances, l'utilisation de certains outils pédagogiques inadaptés par rapport à la méthode choisie ne contribue pas, à long terme, à l'acquisition de

connaissances et au réel développement de compétences spécifiques pour gérer les affaires locales.

En résumé, les enjeux entourant la formation continue des élus municipaux sont nombreux. Il faut créer un cadre de référence unifié et harmonisé en matière de formation continue, maîtriser le financement de cette formation, développer une offre adaptée aux besoins en compétences individuelles et collectives, valoriser la formation et acquérir une compréhension commune de son importance par tous les acteurs. Les communes sénégalaises, urbaines ou rurales, reçoivent les mêmes compétences et doivent impérativement être gérées par des élus suffisamment formés pour développer des compétences aptes à exploiter les potentialités et accroître les ressources, et pour répondre aux besoins des citoyens.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS GÉNÉRALES

Synthèse de la recherche

Les différents gouvernements qui se sont succédé à la tête du Sénégal ont toujours réaffirmé la nécessité de la mise en place de stratégies et de dispositifs de formation continue adaptés au contexte de la décentralisation. Aujourd'hui, la Stratégie Nationale de Développement du Sénégal à l'horizon 2029, approuvée en 2024, souhaite encore renforcer les compétences des collectivités territoriales pour qu'elles puissent contribuer davantage au développement du pays. Pour cette raison, une démarche de réflexion sur 12 thèmes de réforme de la décentralisation a débuté en janvier 2025. Parmi ces thèmes, figure la qualité des ressources humaines et la formation des élus et des acteurs territoriaux.

Dans ce contexte de décentralisation politique, la gestion de la formation continue et le développement des compétences des élus municipaux du Sénégal présentent encore des défis à relever. Tous les élus municipaux ne reçoivent pas les sessions de formation appropriées et ne possèdent pas nécessairement les compétences attendues pour comprendre les actions à entreprendre dans des situations de travail spécifiques.

Partant de ces constats, la question principale de notre recherche était de comprendre comment la gestion de la formation continue favorise le développement des compétences des élus municipaux du Sénégal. Rappelons que la recension des écrits ne fournit pas de détails sur la manière dont le dispositif national de gestion de la formation continue est mis en place ni sur les circonstances dans lesquelles les compétences des élus municipaux se développent et se construisent.

Face à cette situation, nous nous sommes intéressés dans notre problématique et cadre de référence à l'application des concepts de gestion de la formation continue et du développement des compétences en milieu de travail, comme celui des municipalités. Nous avons alors constaté que ce processus de formation continue est complexe en raison de la variété et de la diversité des profils des élus municipaux. On peut mesurer la complexité de la fonction de l' élu en l'absence de formation professionnelle préalable pour assurer ses rôles et responsabilités en tant que responsable de la gestion de l'institution municipale, même s'il n'a jamais occupé ce

poste auparavant. Par conséquent, la nécessité de dispenser une formation de base aux élus municipaux pour qu'ils puissent assumer leurs responsabilités et relever les défis sociaux nous a amenés à examiner la manière de gérer la formation, cela nous a permis de souligner l'importance de son cadre d'application. De plus, dans ce contexte de gouvernance municipale, les notions de compétence et, par le fait même, d'acquisition et de développement des compétences ont été abordées. L'objectif principal était d'établir avec les acteurs, une meilleure compréhension du processus de gestion de la formation continue et de développement des compétences des élus municipaux du Sénégal. Plus précisément, la recherche visait à décrire les éléments constitutifs de ce processus de gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal et explorer la démarche et les pratiques de formation continue qui contribuent au développement de leurs compétences.

Pour atteindre les objectifs de cette étude, nous avons opté pour une approche de recherche qualitative axée sur l'étude de cas, favorisant une visée exploratoire. Notre recherche, axée sur une approche totalement inductive, a accordé une place importante à la compréhension et à l'interprétation des expériences et des pratiques, dans le but d'éclairer davantage les perceptions des participants.

Pour cette étude, nous avons mené 15 entretiens semi-dirigés individuels auprès de personnes participant à notre recherche, soit des responsables du ministère chargé des municipalités, des élus municipaux, des responsables d'organisations partenaires et des formateurs des régions de Dakar et Thiès. Ces entretiens, qui portaient sur leur expérience de la formation continue, de sa gestion et du développement des compétences, ont été intégralement retranscrits, puis analysés en se fondant sur le cadre de référence, mais également sur celui d'analyse, qui comprend les catégories émergentes des propos tenus par les personnes participant à l'étude.

Pour analyser les données recueillies à travers les témoignages, nous avons opté pour une méthode d'analyse thématique, telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2016). Afin de mettre en œuvre cette approche, nous avons utilisé le logiciel Nvivo pour classer, organiser et coder les données, en regroupant les passages pertinents en unités de sens.

Les résultats concernant les caractéristiques du processus de gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal ont été présentés dans un premier temps. Puis, dans un second temps, nous avons présenté et analysé la démarche de construction des pratiques de formation

continue pour les élus municipaux du Sénégal en mettant en exergue les pratiques administratives, organisationnelles, techniques et financières des institutions offrant cette formation. Enfin, nous avons décrit et analysé, en fonction des informations recueillies auprès des participants à l'étude, la perception sur les effets de la formation continue. Pour chaque étape, les résultats ont été présentés, puis discutés en tenant compte des écrits du cadre de référence.

D'abord, pour ce qui est des résultats concernant les caractéristiques du processus de gestion de la formation continue des élus municipaux du Sénégal, on retiendra que cette formation constitue un levier stratégique essentiel, mais qu'elle reste fragilisée par l'absence d'une véritable politique nationale de formation continue, d'un dispositif national fonctionnel, notamment l'absence d'un référentiel et de mécanismes clairement définis. Bien que certains progrès aient été accomplis, ces insuffisances persistent et entravent la cohérence des actions, l'harmonisation des interventions et l'efficacité des décisions de la gestion de la formation continue.

Ensuite, en ce qui concerne la démarche de construction des pratiques, la formation continue des élus municipaux souffre de plusieurs insuffisances. On peut notamment mentionner les faiblesses dans la stratégie de financement et l'absence d'une approche participative dans l'identification des besoins liés à l'analyse des situations de travail des élus municipaux. On peut également noter des lacunes dans les outils de planification et des insuffisances en matière de suivi, d'évaluation et de collaboration entre les parties prenantes. Ces facteurs ont un impact sur la qualité de la certification et de la conception des modules, ainsi que sur l'efficacité et la continuité des actions engagées. De ce fait, la démarche de conception de la formation continue n'est pas encore optimale pour assurer l'intégration de ces actions par les élus municipaux. Un regard beaucoup plus scientifique permettrait de voir la particularité de ce groupe, qui est censé fonctionner sur une durée très précise : celle du mandat de l'élue municipal. Pour y parvenir, il est crucial de mettre en place un système cohérent et efficace, caractérisé par une amélioration de la gouvernance, un financement adapté et des dispositifs de formation capables de développer des compétences concrètes au service de la décentralisation politique.

Finalement, pour ce qui est de la perception sur les effets induits de la formation continue, les discussions avec les personnes participant à la recherche ont permis d'identifier les forces et limites des pratiques de formation continue des élus municipaux au Sénégal. Cela inclut

notamment les approches pédagogiques, le transfert des connaissances et les disparités entre les milieux urbain et rural. Les méthodes actuelles, caractérisées par un manque de suivi, de cohérence et de référentiel national, ne permettent pas une acquisition efficace des compétences nécessaires à la gestion municipale. Par conséquent, il est crucial de mettre en place un cadre harmonisé, un financement maîtrisé et une offre de formation adaptée pour renforcer les capacités des élus municipaux et améliorer la gouvernance locale.

À partir de ces constats et dans une perspective de mettre en lumière les mesures qui permettent aux élus municipaux du Sénégal de prendre des décisions et d’agir efficacement dans le cadre de la décentralisation politique, il est crucial d’étudier les méthodes qui favorisent l’apprentissage, la mobilisation et le développement des compétences de ce système de formation continue. Cette démarche de transformation, en particulier en ce qui concerne la formation continue des élus municipaux, nécessite d’examiner le processus de standardisation des politiques de référence et des pratiques pédagogiques efficaces dans un système de gestion de la formation continue efficient. De plus, il faudra évaluer si le développement des compétences des élus municipaux est effectivement lié à la manière dont la formation continue est gérée. Finalement, pour modifier les pratiques, il est essentiel de s’engager dans une réflexion et une analyse des actions effectuées dans la gestion de la formation continue.

Cette analyse approfondie du système de gestion, des décisions prises et des résultats en cours de réalisation est essentielle pour comprendre le processus de gestion de la formation continue et pour évaluer les conditions favorables au développement des compétences. En résumé, la recherche permet de clarifier les réalités entourant le processus de conception et d’opérationnalisation de la formation continue des élus municipaux. Elle pourrait ainsi contribuer à son amélioration.

C’est pourquoi, dans la section portant sur les recommandations de l’étude, nous allons proposer des pistes de réflexion et de solution en nous inspirant d’une démarche adaptée de formation continue. Cette dernière pourrait éventuellement contribuer à améliorer la politique et les pratiques de formation continue des élus municipaux. Ces recommandations visent principalement à optimiser la gestion de la formation continue des élus municipaux sénégalais et d’améliorer la démarche et les pratiques de formation continue qui contribuent au développement des compétences. Elles proposent ainsi d’améliorer la méthode de conception

de l'offre et de la demande de formation continue, en vue d'influencer positivement les pratiques et les effets induits de cette formation.

Dans cette optique, nous avons souvent puisé notre inspiration dans les recommandations formulées par les personnes participant à la recherche, comme le démontre le tableau 4.19, pour élaborer nos recommandations concernant l'amélioration du processus de gestion et des pratiques, ainsi que les effets induits de la formation continue, pour la prise en charge des missions dans les communes urbaines et rurales. Ces recommandations sont en réalité des pistes d'amélioration qui découlent de l'analyse des résultats.

Tableau 4.19 : Ce que recommandent les participants de la recherche sur la gestion de la formation continue

Participants	Recommandations des participants sur la gestion de la formation continue
Responsables du Ministère	• Valoriser les résultats de la recherche pour appuyer la mise en place d'un dispositif d'assurance qualité et d'un dispositif de formation continue et initiale. • Prendre en compte de l'évaluation, les différents outils d'évaluation du développement des compétences. • Valoriser la culture de l'évaluation afin d'accompagner les programmes d'appui à la décentralisation qui mettent beaucoup de ressources et d'efforts sur la formation, mais sans arriver à un développement des compétences.
Élus municipaux	• Améliorer la politique, le dispositif, les stratégies et les pratiques de formation, pour que la formation continue des élus puisse avoir un meilleur effet. • Traduire en pratique ce que les textes prévoient et disent clairement sur le droit à la formation des élus locaux. • Pour améliorer le processus de formation continue des élus municipaux, il faut aller vers l'implication à l'action, privilégier l'apprentissage par l'action.
Responsables des Organisations	• Œuvrer pour valoriser cette thèse en matière de notes politiques, <i>policy briefs</i>, orientations stratégiques, etc., pour accompagner le ministère à améliorer le processus de formation des élus municipaux
Formateurs	• Développer les compétences des élus pour une certaine intelligence collective territoriale, qui permettrait à différents acteurs de s'enrichir mutuellement, de convenir de codes, de pratiques et de règles pour gérer les situations qui se présentent sur leur territoire, que ce soit sur le plan institutionnel ou du développement, etc.

L'amélioration du processus de gestion de la formation continue est une exigence de performance pour le ministère

En développant, en approuvant et en diffusant une politique, une stratégie et un dispositif de formation nationaux de manière participative et inclusive, en collaboration avec les partenaires techniques et financiers et les élus municipaux concernés, le ministère pourra éviter l'émergence de pratiques divergentes entre les différentes parties prenantes et garantir la convergence des actions en vue des objectifs de la formation continue des élus municipaux.

Les éléments de contenu de cette politique nationale de formation et du DNFC doivent s'inscrire dans les orientations stratégiques des autorités responsables du pilotage du système de formation continue. La politique nationale de formation, par sa pertinence et ses finalités, permet de définir les grandes orientations. Il établit les principes directeurs, les objectifs, les rôles et responsabilités, ainsi que les stratégies d'intervention et de suivi. Ce document permet d'abord d'éviter la formalisation incomplète des initiatives et l'absence de normalisation ou de stabilisation des actions. De plus, il contribue à clarifier les résultats obtenus grâce à la formation, tels que les interactions positives entre différents domaines. Par conséquent, son absence est lourdement ressentie dans le processus de promotion et d'encadrement de la formation continue des élus municipaux. En définitive, sa présence se révèle cruciale pour favoriser l'épanouissement professionnel continu des conseillers municipaux. Aujourd'hui, l'élaboration, la diffusion et la mise en œuvre de ce document sont essentielles pour que le processus de formation continue des élus municipaux soit encadré et réglementé.

L'élaboration de la politique s'appuie sur une série de questions permettant de poser des orientations claires pour ensuite formuler les objectifs à atteindre, en tenant compte de la vision, de la stratégie et de la planification. Cette conception permettra de clarifier les priorités concernant les objectifs ou les bénéficiaires de ces attentes. Elle permettra également d'identifier les clients et les acteurs de la formation continue, leurs rôles respectifs et leurs liens hiérarchiques. Elle facilitera aussi l'identification des procédures permettant de convertir des objectifs généraux en actions concrètes, cela revient à déterminer les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs fixés de manière plus efficiente et efficace. Il est important de déterminer le degré de centralisation ou de décentralisation dans la direction et l'exécution des activités de formation continue. En outre, il est essentiel d'identifier les ressources nécessaires pour mener

à bien ces activités. Ces ressources peuvent être humaines, matérielles, techniques, technologiques et financières.

Il est important de noter que la mise en place d'une politique et d'un DNFC est un travail en constante évolution et itératif. C'est un apprentissage constant dans l'action. De plus, la politique de formation continue des élus municipaux et la mise en place du DNFC doivent être accompagnées d'un mécanisme de suivi périodique. Cette approche essentielle de partage et de mise en commun des points de vue et des expériences est cruciale.

Au-delà de ces mesures essentielles, l'engagement de l'État dans le financement du DNFC et de la SNF, ainsi que dans le soutien des dépenses, sont essentiels en raison du manque de ressources financières pour la formation continue et de l'absence de mécanisme de financement pérenne de la formation continue. En effet, parmi les lacunes de la SNF et des dispositifs individuels de formation continue, l'effectivité du financement de la formation devient une préoccupation majeure, puisqu'il faut examiner les options de financement. Il est également crucial de considérer les sources de financement, leur pérennité et la coordination des efforts de toutes les parties prenantes. L'objectif est d'établir un système de financement durable et transparent pour la formation continue. En conséquence, il est nécessaire d'envisager des mesures supplémentaires. Ces mesures pourraient inclure l'attribution d'une allocation budgétaire fixe par le ministère, indépendamment des investissements spéciaux effectués par le gouvernement pour des projets et programmes spécifiques. Il y a aussi la création d'un Fonds de Financement de la Formation continue par le biais d'un budget alloué et des contributions des partenaires au développement qui aident l'État du Sénégal dans les secteurs de la décentralisation et du développement territorial.

Pour améliorer les ressources pédagogiques, il est devenu impératif d'élaborer un référentiel national de formation continue. Le référentiel de formation est un document technique qui décrit la formation nécessaire pour exercer efficacement et efficacement un métier ou une fonction ciblée. Ce document énonce les objectifs d'apprentissage et les méthodes employées pour les atteindre. Il est élaboré à partir du référentiel des compétences et établit un lien entre le formateur et le concepteur pédagogique. Le référentiel de formation continue des élus municipaux doit contenir : les thèmes de formation, les objectifs pédagogiques, le contenu de l'enseignement, le crédit horaire et le scénario pédagogique, de même que toutes les autres rubriques pertinentes.

La nécessité d'améliorer les pratiques par l'adoption d'une démarche efficace et efficiente de l'offre de formation continue

Un des défis auquel fait face le système de formation continue des élus municipaux est celui du manque de formations adaptées et abordables pour eux. En effet, le manque de possibilités de financement et les modalités d'accès à ces formations représentent un obstacle. Pour pallier ce défi, il faudrait mettre en place un système efficace d'identification et de planification de la prise en charge des besoins et des offres de formation. La formation continue doit développer des compétences adaptées aux problèmes à régler. Elle doit aussi être dispensée au bon moment, en quantité suffisante, bien coordonnée et proposée à un prix abordable. Pour faire face à cette demande croissante, l'utilisation de ressources numériques, notamment l'apprentissage en ligne, est une option à considérer pour améliorer l'offre de formation continue.

Le processus de gestion de la formation continue des élus municipaux doit être abordé aujourd'hui sous deux aspects : l'efficacité et la pertinence. En effet, à partir des orientations politiques et stratégiques établies par le ministère et le CNFPLF, en collaboration avec les partenaires techniques et financiers, ainsi qu'avec les élus municipaux bénéficiaires, on devra définir les principes directeurs qui permettront d'établir les objectifs et les moyens nécessaires pour assurer cette formation continue.

Cette démarche vise l'amélioration des dispositifs individuels de formation continue. Ceux-ci expriment formellement les objectifs souhaités par les élus municipaux, tout en prenant en compte les contraintes et les besoins exprimés. Les autorités doivent effectivement participer financièrement et mettre en place des pratiques de formation continue favorisant l'acquisition de savoirs et d'outils nécessaires à l'action. Cela facilitera l'adaptation des élus municipaux à leur environnement socioprofessionnel. Cette méthode de gestion de la formation continue devrait adopter une démarche collaborative et globale, en suivant les étapes clés suivantes : l'identification et l'analyse des besoins de formation continue

Le ministère, avons-nous constaté, n'avait pas formalisé d'approche partant de l'identification des besoins connus et partagés par toutes les parties prenantes. Aujourd'hui, l'identification explicite des besoins des acteurs doit dépasser les démarches déclaratives de recueil des besoins en privilégiant des approches centrées sur l'analyse de l'activité réelle. Il est en effet essentiel de bien comprendre les exigences en matière de formation continue des élus municipaux, en allant au-delà des procédures déclaratives de collecte d'information. Cela

permettrait de mettre en évidence des besoins et des compétences jusque-là ignorés, qui sont souvent négligés dans les discours des parties prenantes

Cette étape constitue une phase importante qui permet de bien reconnaître et de déceler les situations qui expriment réellement les écarts à résorber chez les apprenants. La détermination des besoins de formation continue, en privilégiant des approches centrées sur l'analyse de l'activité réelle portée par les élus municipaux, permettra de repérer les problèmes pour lesquels les élus municipaux manquent réellement de compétences et de capacité. Elle devra également établir des priorités parmi ces problèmes, ceux qui nécessitent une formation continue pour améliorer leur efficacité. La détermination des besoins de formation continue est donc le point de départ de toute démarche de développement des compétences, à travers la conception d'un plan de formation qui repose sur une évaluation préalable des besoins.

La planification et la conception de la formation continue

La planification et la conception sont indispensables dans la construction d'un système de gestion de la formation continue. À ce stade, le spécialiste s'appuie sur les référentiels et le cahier des charges. Ceux-ci constituent l'essence même du processus de conception de la formation continue des élus municipaux. La production de ces divers documents techniques montrera la détermination des responsables du ministère à mettre en pratique le dispositif et les mesures de formation. Elle sera renforcée par l'obligation de préparer un plan de formation continue pour chaque municipalité, qui servira de tableau de bord pour guider la conception et la planification de la formation des participants, assurant ainsi une mise en œuvre efficace de celle-ci.

L'amélioration du processus de diffusion, de réalisation et d'évaluation de la formation continue

Pour garantir un système de formation continue des élus municipaux pertinent et efficace, les responsables du ministère doivent optimiser les mécanismes en place. Cela implique de s'assurer que les dispositifs respectent scrupuleusement les règles et procédures, telles que la définition d'objectifs de formation clairs, la pertinence de la sélection des formateurs et des élus municipaux à former, l'amélioration des méthodes pédagogiques, et l'évaluation des résultats obtenus.

À ce sujet, il est possible d'envisager de revoir le système de formation continue des élus municipaux en mettant l'accent sur le développement de leurs compétences, cela permettrait de se conformer à l'exigence de l'effectivité des changements dans les municipalités sénégalaises. La formation continue des élus municipaux constitue un investissement visant à accompagner les transformations à l'initiative des municipalités. Il s'agit également d'un moyen permettant le développement des compétences.

En outre, pour favoriser le transfert des apprentissages et la pérennité des initiatives, il est recommandé de mettre en place un système intégré de gestion de la formation continue des élus municipaux. Ce système doit être aligné avec les activités clés qui servent de pont entre les objectifs de formation continue des élus municipaux et leur réussite dans la gestion des affaires locales.

L'importance d'aboutir à des effets induits de la formation continue pour la prise en charge des missions dans les communes urbaines et rurales

La formation continue des élus municipaux fait partie des facteurs clés du progrès et du changement, qui alimente le développement économique, social, culturel, des municipalités sénégalaises. Cette formation est une condition essentielle pour réussir la décentralisation politique. Elle exige beaucoup de ressources financières et des ressources humaines de qualité. De plus, elle doit avoir des effets significatifs sur le terrain, dans les municipalités. Elle occupe une place centrale et constitue une étape cruciale pour assurer un exercice adéquat de la gestion municipale ainsi qu'une recherche concertée de solutions dans la gouvernance territoriale. Les élus des communes urbaines ou rurales qui ont les mêmes compétences devraient recevoir une formation continue adéquate afin de développer des compétences, puisque le niveau de leur acquisition et de leur transfert reste à améliorer.

Par conséquent, la conception de la formation continue des élus municipaux devrait progressivement tendre vers un processus global qui tient compte autant des objectifs de développement des municipalités que des aspirations personnelles et des attentes des élus ciblés. Cet ajustement nécessitera une certaine adaptation dans les politiques et les pratiques. Celles-ci viseraient, en premier lieu, à encourager le changement dans les domaines institutionnels, organisationnels et pédagogiques de la formation. À un deuxième niveau, elles contribueraient à mobiliser les élus municipaux en faveur de l'atteinte des objectifs socioéconomiques et de bonne gouvernance.

Pour répondre à ces attentes, il est impératif de s'engager dans un processus de formation continue transformateur en se concentrant sur l'élargissement et l'amélioration de l'offre de formation. Il faut également s'assurer de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que de favoriser le transfert des connaissances pour une meilleure mise en pratique des compétences acquises. Les acquis de la formation continue doivent être transférés et pérennisés. Pour ce faire, il faut intégrer les mécanismes et les outils de suivi et d'évaluation. À cette fin, des efforts doivent être déployés dans la conception des activités de formation continue, notamment en ce qui concerne l'analyse des besoins de formation, la définition des approches méthodologiques basées sur le développement des compétences, leur mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des activités.

Afin de s'adapter aux besoins de transformation et de flexibilité nécessaires pour faire face aux défis du développement territorial, la formation continue des élus municipaux doit évoluer et se distinguer par une qualité renforcée. Cela permettra de mieux comprendre et d'influencer les pratiques et les effets induits par la formation. Par conséquent, l'amélioration du processus de gestion de la formation continue des élus municipaux au Sénégal, qui sera axée sur le développement des compétences, permettra aux élites d'acquérir des savoirs, de s'engager et de se montrer responsables envers les citoyens sénégalais.

Les retombées et contributions de la recherche

Malgré les limites nommées antérieurement, nous estimons que notre recherche apportera des retombées sur le terrain et une contribution scientifique au champ de la gestion de l'éducation. En effet, cette étude vise à approfondir notre compréhension de la manière dont la formation continue des élus municipaux est gérée et des compétences qu'ils développent au Sénégal. Selon nos recherches, une telle étude n'a pas encore été réalisée. De plus, la littérature existante ne fournit pas de détails sur la manière dont ce processus est mené ni, sur les situations dans lesquelles les élus municipaux développent leurs compétences.

Cette recherche met d'abord en évidence l'importance des politiques et des pratiques de formation continue des élus municipaux au Sénégal. Elle met ainsi en lumière l'impact des décisions politiques sur les méthodes de formation, aboutissant à des conséquences susceptibles de renforcer ou d'affaiblir les compétences des élus municipaux. La recherche démontre aussi le lien existant entre la planification de la formation continue et le

développement des compétences ainsi que l'efficacité fonctionnelle des élus. Ces résultats peuvent alimenter les réflexions et réformes entamées par le ministère de l'Urbanisme, des Collectivités Territoriales et de l'Aménagement du Territoire concernant la formation continue des élus et des acteurs territoriaux. Les recommandations de l'étude pourraient servir de pistes d'intervention pour renforcer le processus de gestion de la formation continue et le développement des compétences des élus municipaux du Sénégal.

La présente recherche a des retombées sur le plan scientifique. En effet, tout comme toute recherche exploratoire, qualitative, elle a soulevé des questions qui nécessitent d'être approfondies grâce à d'autres recherches, que ce soient des recherches qualitatives, quantitatives ou mixtes. Ainsi, cette étude peut servir de référence pour de futures recherches sur la formation continue des fonctionnaires et autres acteurs des municipalités. La thématique de la gestion de la formation continue en lien avec le développement des compétences pourrait faire l'objet d'une analyse comparative entre le Sénégal et d'autres pays du continent africain. Une autre recherche pourrait s'intéresser davantage aux effets de la formation continue des agents administratifs de l'État sénégalais.

Les limites de la recherche

Il convient de souligner que cette étude, de type qualitatif, vise principalement à approfondir notre connaissance du sujet. Elle repose sur une population limitée. Il est important de noter que seules 15 personnes ont été impliquées dans le cadre de cette étude sur la formation continue des élus municipaux. Outre les contraintes inhérentes aux études de cas (décrites au chapitre 3, section 3.4), il faut prendre en compte le fait que les conclusions tirées sont transférables car les résultats obtenus soient intéressants. Elles se rapportent spécifiquement à la manière dont la formation continue et le développement des compétences des élus municipaux sénégalais sont gérés.

Il convient également de mentionner une autre contrainte liée à la collecte des données dans le cadre de cette étude, qui a principalement été menée en collaboration avec des participants de la région de Dakar, la capitale administrative du Sénégal, et de la région de Thiès, la deuxième région la plus peuplée et la plus active économiquement du pays. Nous avons choisi ces deux régions pour que notre échantillon soit représentatif de toutes les catégories de participants et que les entretiens soient facilités.

Pour éviter ces limites, nous avons fourni des efforts considérables pour respecter les normes de la recherche qualitative. Par conséquent, nous avons consacré beaucoup de temps à décrire le contexte de l'étude, ce qui permettra que les résultats soient applicables à d'autres recherches similaires. En définitive, nous avons vérifié que les résultats à analyser reflétaient les témoignages recueillis en résumant les propos des personnes participant à la recherche à la fin de chaque entretien. Par conséquent, nous sommes convaincus que notre fidélité au partage de ces propos nous a permis de limiter les biais pouvant affecter la présente recherche.

Les pistes de recherches futures

Les résultats de la recherche montrent qu'intégrer l'approche systématique du développement des compétences dans le processus de formation continue des élus municipaux permet à ce dernier d'avoir une meilleure projection sur les objectifs de qualité et de performance attendus. En ce sens, nous pensons qu'il serait pertinent que des études futures portent sur gestion de la formation continue en relation avec le développement des compétences sous la forme d'une analyse comparative entre le Sénégal et d'autres pays africains. De plus, on peut également envisager une recherche sur les effets du genre dans la gestion des municipalités, en examinant comment les résultats diffèrent selon le genre de l' élu (urbain ou rural). Aussi, une autre étude pourrait porter sur les effets de la formation continue des fonctionnaires sénégalais sur le développement de leurs compétences. En définitive, une recherche complémentaire, en postdoctorat, pourrait s'orienter vers la gestion de la formation continue et le développement des compétences pour déterminer le partage des rôles et responsabilités entre les élus municipaux et agents administratifs pour la satisfaction effective des besoins des citoyens.

RÉFÉRENCES

- Abbet, J.-P. (2016). Rôle des compétences sociales et sens de leur interactivité dans la formation : quelles implications pour la recherche et les pratiques pédagogiques ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (41).
- Aiguier, G. (2017). De la logique compétence à la capacitation : vers un apprentissage social de l'éthique. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1).
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, (3), 47-59.
- Alexandre-Bailly, F. (2022). Accompagner les carrières des personnels de l'Éducation nationale par une politique de développement des compétences. *Administration Education*, 173(1), 35-40.
- Alissoutin, R. L. (2008). *Les défis du développement local au Sénégal*. African Books Collective.
- Allard, M. et Bouchard, S. (2005). Recherche et éthique. Dans *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (2^e éd., p. 438-507). Presses de l'Université de Québec.
- Alvarez, V. J., Borer, V. L. et Robbes, B. (2022). Comment s'articulent les préoccupations typiques des enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité ? *Didactique*, 3(3), 10-36.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anne, A. (2012). *La stratégie sénégalaise du faire faire et la construction du sens de la gouvernance de l'éducation non formelle* [These de doctorat, Université de Montréal].
- Audet, G., Gosselin-Gagné, J. et Koubeissy, R. (2022). Une compétence interculturelle et inclusive « en acte » : analyse de récits de pratique d'enseignant.e.s à propos de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle. *Formation et profession*, 30(1), 1-12.
- Bailly, F. et Léné, A. (2015). Post-face: Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (130), 69-78.
- Balas, S. (2016). Comment concevoir des référentiels de diplômes professionnels sans renoncer au travail réel ? *Activites*, 13(13-2).
- Balas, S. et Ulmann, A.-L. (2022). Référentiel de formation. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (vol. 2, p. 361-364). De Boeck Supérieur.
- Balde, I. (2021). Une évaluation de la formation des inspecteurs de l'enseignement au Sénégal. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 29(2), 1-14.
- Bangali, M. (2021). Les acquis de la formation doctorale : perceptions des compétences développées. *Canadian Journal of Higher Education*, 51(1), 15-27.
- Barbier, J.-M. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs*, (3), 9-22.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barlatier, P.-J. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. Dans *Les méthodes de recherches du DBA, EMS Management et Sociétés, Business Science Institute* (p. 133-146).
- Barnabé, C. et Toussaint, P. (2018). *L'administration de l'éducation, 2e édition : Une perspective historique*. PUQ.
- Barrette, J. (2008). *Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance* [Université du Québec à Montréal].
- Beau, D. (2011). *La boîte à outils du formateur*. Editions Eyrolles.

- Beaupré, A. (2021). *Évaluation de l'impact du leadership spirituel sur la manifestation de comportements de citoyenneté organisationnelle en milieu municipal* [Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Rimouski].
- Becquet, V. et Étienne, R. (2016). Les compétences transversales en questions. Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (41).
- Bel, M. et Berthet, T. (2009). Proximité et relation emploi-formation : au carrefour des disciplines. *Espaces et sociétés*, (1), 33-46.
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175.
- Bernatchez, J. (2019). Professionnalisation de la formation et conceptualisation de la recherche : une analyse des politiques publiques de l'enseignement supérieur au Québec (1990-2018). Dans A. Ghouati (dir.), *Professionnalisation des formations, employabilité et insertion des diplômés*. Presses universitaires Blaise Pascal.
- Bernier, A., Michaud, R. et Ben Mansour, J. (2019). Les déterminants organisationnels des pratiques d'adéquation formation-emploi : une étude exploratoire auprès de PME manufacturières. *Ad Machina*, (3), 2-17.
- Berry, V. et Garcia, A. (2016). Éducation formelle et éducation informelle : regards croisés sur la notion de compétence (transversale). *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (41).
- Besnard, P. et Liétard, B. (2001). *La formation continue*. FeniXX.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), 34-36.
- Blais, J.-G. et Grondin, J. (2010). L'impact de la formulation des items dans les questionnaires d'enquête : une étude avec le modèle de Rasch pour les données polytomiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(2), 95-126.
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. et Derobertmeasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité ? *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(2), 3-18.
- Boivin, É. (2021). *Pratiques déclarées et perception du sentiment de compétence des enseignants du primaire quant à l'enseignement des mathématiques dans une visée d'interdisciplinarité* [Mémoire, Université du Québec à Rimouski].
- Bourgault, J. (2005). Stratégies et pratiques de développement des compétences des cadres dans les organisations publiques. *Revue française d'administration publique*, (4), 609-622.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Éditions JFD.
- Brochu, E., Breux, S. et Couture, J. (2018). Guide d'accueil et de référence pour les élus municipaux.
- Brogère, G. (2007). *Les jeux du formel et de l'informel*. ENS Éditions.
- Bureau international du travail. (1987). *Glossaire de la formation professionnelle : termes d'usage courant*. Auteur.
- Caldeira, É. et Rota-Graziosi, G. (2014). La décentralisation dans les pays en développement : une revue de la littérature. *Revue d'économie du développement*, 22(4), 5-37.
- Carassus, D., Favoreu, C., Gardey, D. et Marin, P. (2012). La caractérisation et le management des déviations organisationnelles liées à la mise en oeuvre d'une démarche de performance publique : application au contexte public local français. *Management international / International Management/Gestión Internacional*, 16(3), 102-117.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (190), 29-40.
- Casavant, G., Archambault, Y., Boudreault, R., Chenard, L., Drouin, H., Jourdenais, L., St-Jacques, M., St-Pierre, M. et Tehami, A. (2013). Concepts « fondamentaux » en administration de l'éducation.
- Cauchi-Bianchi, F. (2022). Des compétences et des fonctions nouvelles encore sans nom. *Administration Education*, 173(1), 63-68.

- Chami, J. (2020). L'analyse des pratiques professionnelles : quelques repères. *Savoirs*, 53(2), 11-47.
- Charlier, J.-É. et Pierrard, J.-F. (2001). Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne : analyse des discours et des enjeux. *Autrepart*, (1), 29-48.
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.
- Chiasson, G., Fournis, Y. et Mévellec, A. (2025). Is small beautiful? À la recherche de la démocratie locale dans les petites municipalités québécoises. *Canadian Journal of Urban Research*, 34, 1-6.
- Chiasson, G., Mévellec, A. et Gaudreau, Y. (2023). La gouvernance territoriale dans l'hinterland canadien : les élus au cœur de la gouvernance territoriale ? *Géographie Économie Société*, 25(2), 351-374.
- Cités et Gouvernements Locaux Unis d'Afrique, C. A., UNOPS. (2021). *Evaluer l'environnement institutionnel des villes et collectivités territoriales en Afrique*
- Coulet, J.-C. (2016). Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. *Activités*, 13(13-1).
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Cros, F. et Raïsky, C. (2010). Référentiel. *Recherche et formation*, (64), 105-116.
- Daviau, C. (2008). Logique de compétences et développement curriculaire : impacts sur les commissions scolaires et les gestionnaires des écoles. Dans M. Ettayebi, R. Opertti et P. Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Editions L'Harmattan.
- Day, S. B. et Goldstone, R. L. (2012). The import of knowledge export: Connecting findings and theories of transfer of learning. *Educational Psychologist*, 47(3), 153-176.
- De Ketele, J.-M. (2008). L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, 61-78.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- De Saint Martin, C., Pilotti, A. et Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de Liminalité. *¿ Interrogations ? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, 19.
- De Singly, F. (2012). *Le questionnaire : l'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Delgoulet, C. et Vidal-Gomel, C. (2013). Le développement des compétences : une condition pour la construction de la santé et de la performance au travail. *Ergonomie constructive*, 19-32.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2), 157-161.
- Demazière, D. (2009). Les élus locaux débutants. Découverte du travail politique et production des professionnels. *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis, La Découverte, Paris*, 197-208.
- Deschênes, A.-A. (2021). Formation continue de la main-d'oeuvre : pour une collectivité qui se mobilise autour du développement des compétences. *Revue Organisations & territoires*, 30(1), 117-130.
- Dione, I. D. et Touré, I. (2021). Décentralisation, participation, gouvernance publique et développement des territoires au Sénégal. *GéoDév. ma*, 9(9).
- Djibo, F. et Cégep de Rivière-du-Loup. (2017). L'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire : le cas du Burkina Faso¹. *Formation et profession*, 25(2), 35-48.

- Doray, P. et Bélanger, P. (2005). Vers une nouvelle régulation de la formation continue dans la société québécoise. Dans J.-L. Guyot, C. Mainguet et B. Van Haeperen (dir.), *La formation professionnelle continue : Enjeux sociétaux* (p. 89-115). De Boeck Supérieur.
- Doray, P. et Simoneau, F. B. (2019). Les jalons pour une sociologie historique de l'éducation des adultes. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation... pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis* (p. 7-30). Presses de l'Université du Québec.
- Dufresne, G. (2013). Citoyens ou clients de la ville ? *Relations*, (768), 17-18.
- Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences ? *Éducation et francophonie*, 32(2), 133-157.
- El-Batal, K. (2012). *La gouvernance synergique : une stratégie de développement local : cas de municipalités régionales de comté québécoises* [These de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Emery, Y. (2007). Formation continue dans les services publics en Suisse : quelles stratégies des acteurs dans un environnement managérialisé ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (100), 79-91.
- Endrizzi, L. (2015). Le développement de compétences en milieu professionnel. *Dossier de veille de l'IFÉ, n°103, Lyon : ENS de Lyon*.
- Eneau, J. et Langar, S. (2022). Paul Ricœur et Axel Honneth : deux recours fondateurs pour l'éducation et la formation des adultes. *Phronesis*, 11(3), 98-119.
- Fall, O. T. (2020). *Exploration et description des facilitateurs et des obstacles reliés aux rôles de la famille et de la collaboration famille-école pour favoriser la participation sociale des jeunes en situation de handicap fréquentant le deuxième cycle du secondaire au Sénégal* [These de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Foucher, R., Ben Mansour, J., Michaud, R. et Morin, D. (2022). Croyances des dirigeants concernant les retombées du développement des compétences : effet modérateur sur les liens entre exigences perçues du travail et dépenses déclarées de formation dans les PME québécoises. *Revue internationale PME*, 35(3), 97-123.
- Gagné, N., Savard, I. et Martel, A. (2022). Développement des compétences interculturelles dans les secteurs publics : l'importance de l'analyse pour guider la conception de formations. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(2).
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. PUQ.
- Gauthier, B. (2008). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données Ed. 5*. Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. et Tagne, G. (2015). L'approche par compétence en Afrique. *Formation et profession*, 23(1), 82-85.
- Girinshuti, C., Desponds, F. et Guillaume-Gentil, J.. (2025). De la politique éducative au développement professionnel : l'évaluation des formations continues comme une mesure de l'engagement des enseignant-es. *Formation et profession*, 33(1), 1-16.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/118162/fp.2025.950>
- Goldstein, I. L. et Ford, J. K. (2002). *tions: Needs Assessment, Development and Evaluation. Fourth. ROBERT G JONES*, 239.
- Gravelle, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec* [These de Doctorat, Université Paris-Est].
- Gravelle, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec... situation qui peut épuiser.... *La recherche en éducation*, 13, 5-20.
- Gremion, C. (2017). Place de l'accompagnement et du contrôle dans les dispositifs de formation en alternance. *Phronesis*, 6(4), 99-113.

- Guertin, M.-A. (2021). Pour une formation des élus municipaux en matière d'environnement : observations et repères. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 16(1).
- Henguelle, V. et Leignel-Boidin, É. (2003). Faut-il maintenir une obligation uniforme de financement de la formation professionnelle continue ? *Formation emploi*, 81(1), 115-127.
- Huot, A. (2013). *La perception des problématique de rôle chez les coordonnateurs dans les départements de soins infirmiers dans les cégeps* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Huot, A. et Castonguay, C. (2014). Processus et résultats sommaires d'une intervention collaborative dans le passage primaire-secondaire en milieu défavorisé rural. *Formation et profession*, 23(1), 11-23.
- Isabelle, C., Meunier, H. et Gélinas Proulx, A. (2016). Contextes de formation des nouvelles directions d'école au Canada. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 877-898.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. De Boeck Supérieur.
- Jonnaert, P., Furtuna, D., Ayotte-Beaudet, J.-P. et Sambote, J. (2015). Vers une re-problématisation de la notion de compétence. *Cell*, 514, 451-0013.
- Kane, O. (2012). Épistémologie de la recherche qualitative en terrains africains : considérations liminaires. *Recherches qualitatives*, 31(1), 152-173.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour* (p. 289-316). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Labbé, S. et Champy-Remoussenard, P. (2013). Le travail en évolution. Le regard des Sciences de l'Éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (30), 7-15.
- Lafortune, L. (2009). Pédagogie du projet et développement des compétences transversales : un changement de posture pédagogique. *Education Canada*, 49(5), 16.
- Lagadec, A. M. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences : ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs. *Recherche en soins infirmiers*, (2), 4-22.
- Laliberté, C. (2015). *Les perceptions d'adolescents à haut potentiel intellectuel à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé*. <http://semaphore.uqar.ca/1178/>
- Lambert, M., Marion-Vernoux, I. et Sigot, J. (2009). Quand la formation continue. *Reperes sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*. Cereq, Marseille.
- Landry-Cuerrier, J. (2007). *Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais de l'ordre primaire*. <http://archipel.uqam.ca/9632/>
- Larouche, J.-M. (2019). Les sciences sociales et l'éthique en recherche en contexte canadien. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 132(2), 479-501.
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2019). Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal. *Formation et profession*, 27(1), 5-19.
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin. *Soins cadres*, 41, 1-3.
- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris [Ed. d'Organisation].
- Le Her, C. (2024). *Décrire et comprendre l'activité des cellules d'animation pédagogique zonales au Sénégal : entre prescriptions institutionnelles et perceptions du dispositif par les enseignants à Dakar et en Casamance* [Normandie Université].
- Le Boterf, G. (2008). Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, craintes et modalités. *Actualité de la formation permanente*, 209, 49-55.

- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions*. Editions Eyrolles.
- Lefebvre, M., Racine, S. et Chiasson, G. (2022). *Le rapport aux savoirs des élues des petites municipalités québécoises. Résultats d'une étude exploratoire. Communagir*
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lorino, P. et Tarondeau, J.-C. (2015). De la stratégie aux processus stratégiques. *Revue française de gestion*, (8), 231-250.
- Loué, C. et Baronet, J. (2015). Quelles compétences pour l'entrepreneur ? Une étude de terrain pour élaborer un référentiel. *Entreprendre Innover*, (4), 112-119.
- Lusignan, J. et Pelletier, G. (2009). Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. *La gouvernance en éducation*, 11-31.
- Marcq, J. (2008). Du référentiel des compétences à la prospective des compétences : le secteur des cimenteries. *Management Avenir*, (5), 132-153.
- Masciotra, D. (2008). La compétence de la personne en action et en situation. *Ettayebi M., Opperti R., Jonnaert P. Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs. Paris : L'Harmattan*, 101-111.
- Mayen, P. et Métral, J.-F. (2008). Compétences et validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (101), 183-197.
- Meignant, A. (2003). *Manager la formation* (6^e éd.). Liaison.
- Melon, L. (2014). Professionnaliser par la formation continue obligatoire : le cas des cadres dirigeants des services d'hébergement et d'accueil des personnes handicapées en Belgique francophone. *Empan*, 95(3), 101-107.
- Merchiers, J. (2000). A-t-on besoin de compétence pour travailler. *Travailler* (4).
- Merchiers, J. et Pharo, P. (1990). Compétence et connaissance expertes. Propriétés publiques et cognitives-pratiques. *Sociétés contemporaines*, 4(1), 89-108.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."*. ERIC.
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*; Kindle Edition. Retrieved from Amazon. com.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience : une voie vers l'autoformation*. Chronique sociale.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*.
- Ministère de la Gouvernance locale du Développement et de l'Aménagement du Territoire. (2015). *Lettre de Politique sectorielle de Développement de la Gouvernance locale (2015-2020)*.
- Ministère de la Gouvernance locale du Développement et de l'Aménagement du Territoire. (2017). *Stratégie Nationale de Formation des élus, agents territoriaux et autres acteurs du développement territorial (2016-2020)*.
- Ministère des Collectivités Territoriales, d. D. e. d. I. A. d. T. (2022). *Document de Stratégie Nationale de Formation des élus et agents des collectivités territoriales (2022-2026)*.
- Ministère des Collectivités Territoriales du Développement et de l'Aménagement du Territoire. (2022). *Rapport d'évaluation de la stratégie nationale de formation des élus, agents et autres acteurs territoriaux (2016-2020)*.
- Monchatre, S. (2013). Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications.
- Nagels, M. (2011). Un modèle empirique de l'évaluation régulatrice du développement des compétences. Dans. *Évaluation et enseignement supérieur*.
- Navarre, M. (2014). Les inégalités dans la formation des élus locaux. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (128), 65-79.

- Niang, A. (2013). *Décentralisation et réformes du système de santé au Sénégal : enjeux et pratiques* [Thèse de doctorat d'état ès lettres et sciences humaines, Université Cheikh Anta Diop de Dakar].
- Niang, A. (2020). L'émergence d'un nouveau modèle de formation continue dans l'école sénégalaise : conditions d'apparition et conditions de réussite. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(2), 75-88.
- Ouellet, S., Ledoux, E. et Fournier, P. (2015). *Formation en milieu de travail : impact du contexte sur l'activité des formateurs dans le secteur minier*. Commission des partenaires du marché du travail (CPMT).
- Oyigbo, D. N., Ngwu, P. N. et Nwachukwu, R. U. (2021). Non-formal education and economic growth in Nigeria: The need for a system-wide programme development framework. *International Review of Education*, 67, 687-709.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse par questionnement analytique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 211-233). Armand Colin.
- Parent, F. et Jouquant, J. (2015). analyser un référentiel de compétences en santé ? *Bruxelles : De Boeck*.
- Parizot, I. (2012). L'enquête par questionnaire. *L'enquête sociologique*, 93-113.
- Pasquini, R. et Morales Villabona, F. (2022). Comment appréhender une littératie en évaluation pour décrire et comprendre le développement des compétences des enseignants ? *Canadian Journal of Education*, 45(2), 512-554.
- Pastré, P. (2005). Analyse d'un apprentissage sur simulateur : des jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite de centrales nucléaires. *Apprendre par la simulation*, (241), 267-275.
- Pelletier, D., Collette, P. et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves ? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.
- Pelletier, M.-A. et Goyette, N. (2023). Les habiletés relationnelles chez les enseignantes à la maternelle au Québec : un domaine de compétences socio-émotionnelles à développer pour favoriser leur bien-être. *Phronesis*, 12(2), 257-270.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances. *L'énigme de la compétence en éducation*, 45-60.
- Perrenoud, P. (2015). La qualité d'une formation [professionnelle] se joue d'abord dans sa conception. *v. 11, no 4, mai 1998, p. 16-22 Pédagogie collégiale*.
- Perrenoud, P. (2018). *Quand l'école prétend préparer à la vie... : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* ESF Sciences Humaines.
- Peters, M. et Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122.
- Petit, G. (2020). Les élues aiment-elles et ils la démocratie ? *Participations*, (1), 7-40.
- Piveteau, A. (2005). Décentralisation et développement local au Sénégal. Chronique d'un couple hypothétique. *Revue Tiers Monde*, (1), 71-93.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70.
- Provencher, A., Lepage, M. et Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation Profession*, 24, 15.
- Raby, C., Boegner-Pagé, S., Charron, A., Gagnon, B. et Bouchard, A.-P. (2013). Le développement de la compétence professionnelle des enseignants du préscolaire et du primaire à intégrer les TIC en classe : impact d'une recherche-action. *Formation Profession*, 21, 19-33.

- République du Sénégal. (2013). *Loi n° 2013-10 du 28 décembre 2013 portant Code général des Collectivités locales*.
- République du Sénégal. (2015). *Loi d'orientation de la formation professionnelle et technique*.
- Rey, B. (2015). La notion de compétence : usages et enjeux. *Le français aujourd'hui*, 191(4), 15-24.
- Rivard, P. (2000). *La gestion de la formation en entreprise : pour préserver et accroître le capital compétence de votre organisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Rivard, P. et Lauzier, M. (2013). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaine : Pour préserver et accroître le capital compétence de l'organisation*. PUQ.
- Robert, B. (2022). Accompagner le développement de nouvelles compétences chez les personnels de l'Éducation nationale. *Administration Education*, 173(1), 41-46.
- Rochman, J. et Tremblay, D.-G. (2012). Politiques familiales municipales : l'émergence de nouvelles formes de gouvernance locale ? *Politique et Sociétés*, 31(1), 3-46.
- Roegiers, X. (2016). Un cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences. *Réflexion en cours n 4 sur Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage*. Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- Roegiers, X. et Ketele, J.-M. d. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck.
- Roelens, C. (2022). Penser la formation des adultes avec Zygmunt Bauman : Société liquide, individualisme hypermoderne et éducation tout au long de la vie. *Phronesis*, 11(3), 120-141.
- Roussel, J.-F. (2015). Placer l'individu au premier plan de la démarche d'apprentissage afin d'accroître l'impact de la formation en milieu organisationnel. *Savoirs*, (1), 35-52.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5, 199-225.
- Samb, N. (2014). *Gouvernance territoriale et participation citoyenne au Sénégal* [Thèse de Doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III].
- Sané, Y. (2016). La décentralisation au Sénégal, ou comment réformer pour mieux maintenir le statu quo. *Cybergeog: European Journal of Geography*.
- Sarnin, P. (1998). La formation professionnelle continue dans les PME européennes : enjeux et problématiques à travers quatre études de cas. *Revue internationale PME*, 11(2-3).
- Sauvé, L. (2014). Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, (Volume 11).
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans e. I. B. B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale – De la problématique à la collecte des données* (6e édition^e éd., p. p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Saysset, V. (2006). *Recension d'expériences réussies de formation de base en milieu de travail, au Québec, ailleurs au Canada et sur la scène internationale*. Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale.
- Schweizer, C. (2024). *Le développement des dispositifs de formation professionnelle initiale pour les agents des collectivités territoriales en Afrique de l'Ouest-Etude comparative entre les systèmes du Burkina Faso, du Mali et du Niger sur la base des expériences françaises et allemandes* [Université de Pau et des Pays de l'Adour].
- Soliveres, A. P. (2001). *Infirmières, le savoir de la nuit*. Presses universitaires de France.
- St-Amand Tellier, B. (2018). *Le développement des compétences transversales : étude exploratoire des perceptions d'acteurs dans une école alternative au Québec* [Mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières].
- St-Pierre, M. (2008). Dispositifs institutionnels et contradictions de la formation en contexte de réformes en éducation : convergences ou divergences. Dans M. Ettayebi, R. Opertti et P.

- Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Éditions L'Harmattan.
- St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A., Labelle, J., Carlson Berg, L., Huot, A. et Laforme, C. (2022). *La gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation : ce qu'en dit la recherche*. Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. sage.
- Stake, R. E. (1998). Case Studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (p. 86-109). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Stroobants, M. (2007). La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (99), 89-94.
- Talbot, N. (2015). *Élaboration d'une échelle d'un niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences selon des étudiants* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Talbot, N. et Chiasson Desjardins, S. (2023). Convergences entre l'évaluation des compétences et la pédagogie universelle : une réflexion théorique pour orienter la pratique enseignante dans les écoles primaires et secondaires au Québec. *Éducation et francophonie*, 51(1).
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement.
- Tardif, J. (2015). La construction des connaissances. 2, Les pratiques pédagogiques. v. 11, no 3, mars 1998, p. 4-9 *Pédagogie collégiale*.
- Tardif, J. (2017). Chapitre 1. Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans *Organiser la formation à partir des compétences* (p. 15-37). De Boeck Supérieur.
- Tchimou, M. D. (2008). Appropriations de la décentralisation et régulation des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne : Une analyse comparée des cas du Bénin et du Sénégal. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 37(2), 18-36.
- Therriault, G., Araújo-Oliveira, A. et Boucher, S. . (2025). L'articulation entre conceptions et pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales au secondaire : le cas de deux enseignants en insertion professionnelle. *Formation et profession*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/https://dx.doi.org/118162/fp.2025.923>
- Touré, O. (2013). *Analyse de l'approche de la formation des formateurs en gouvernance locale : l'expérience du Programme Nationale de Développement Local (PNDL)*, [Mémoire de fin d'études en Ingénierie et Gestion de la Formation, Centre Africain d'Études Supérieures en Gestion].
- VanWynsberghe, R. et Khan, S. (2007). Redefining case study. *International journal of qualitative methods*, 6(2), 80-94.
- Voirol-Rubido, I. (2017). Comment financer la formation continue en Suisse ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (137), 15-32.
- Voyer, B., Potvin, M. et Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 191-213.
- Werquin, P. (2014). Sans reconnaissance, la validation des acquis des apprentissages non formels et informels n'est rien. *Éducation permanente*, (199), pp. 49-60.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, 57 à 69.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The qualitative report*, 20(2), 134-152.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

ANNEXE A. GUIDE D'ENTRETIEN

GUIDE D'ENTRETIEN POUR RESPONSABLES DU MINISTERE/ÉLUS MUNICIPAUX/RESPONSABLES DES ORGANISATIONS/FORMATEURS

A. RESPONSABLES DU MINISTERE

ACCUEIL

- À la suite de la présentation du chercheur, il s'agit dans un premier temps de **souhaiter la bienvenue au participant.**
- Dans une seconde étape, le chercheur va **remercier le participant pour avoir accepté de participer à sa recherche.**
- Ensuite dans la troisième étape, le chercheur va **réexpliquer le projet de recherche** afin de faciliter au participant la compréhension des objectifs et résultats attendus de la recherche.
- Durant la quatrième étape, le chercheur va **donner les modalités d'enregistrement** au participant afin qu'il soit informé sur ce mode de recueil des informations.
- Enfin la dernière étape de la mise en route du processus d'entretien va consister à **recueillir le consentement** du participant à la recherche.

CORPS DE L'ENTRETIEN

Politique nationale de formation

1. Existe-t-il une politique nationale de formation pour les municipalités, si oui,,ou est-ce que les formations sont ponctuelles, ou programmées, ou les deux à la fois ? Donnez des exemples
2. Avez-vous une stratégie nationale de formation ? Si oui Quelles sont les cibles ?

Démarche de construction du dispositif de la formation

3. Comment déterminez-vous les thèmes ou modules de formation ou besoin en formation ?

4. Quels sont les mécanismes ou sources de financement du dispositif de formation ?
5. Avez-vous un budget pour opérationnaliser le dispositif ou la stratégie nationale de formation ? si oui, quel est son pourcentage par rapport à votre budget global ?
6. Exigez-vous une contrepartie pour les municipalités ou autres institutions que vous accompagnez ? si oui, Y a-t-il des critères de choix du public à former ? Si oui lesquels ?

Démarche de construction du dispositif de formation

7. Partez-vous toujours d'un référentiel d'activités pour la formation des élus municipaux ?
8. Partez-vous toujours d'un référentiel de compétences ?
9. Partez-vous toujours d'un référentiel de formation en rapport avec les deux référentiels ou est-ce des contenus type pour tout public ?
10. Quelles sont les procédures de recrutement des prestataires ? Avez-vous noté des contraintes dans ce domaine ? Si oui lesquels ?
11. Quel est le profil des formateurs ? Comment procédez-vous pour évaluer les prestations des formateurs ? Comment procédez-vous pour évaluer l'atteinte des objectifs ?

Appropriation et appréciation des actions de formation par les acteurs

12. Comment définissez-vous le développement des compétences ?
13. De quelle façon la démarche de développement des compétences a été intégrée dans la politique de formation ? dans votre dispositif de formation ? Dans vos sessions de formation ?
14. Comment la démarche de développement des compétences a-t-elle influencé la façon de former les élus ?
15. Croyez-vous que la démarche de développement des compétences ait des améliorations sur les attitudes et aptitudes des apprenants ?
16. Peut-on vérifier le niveau de transfert des connaissances acquises ?
17. Quels sont les constats sur l'amélioration des activités :
 - a. Sur le plan technique ?

- b. Sur le plan financier ?
- c. Sur le plan organisationnel ?

18. Selon vous, existe-il des différences dans la gestion d'une municipalité urbaine ou rurale chez un élu ? Si oui lesquelles ?

CLOTURE

- À la suite de l'entretien, le chercheur va **vérifier si le participant a des questions ou des informations supplémentaires** qu'il souhaite mentionner.
- Dans une seconde étape, le chercheur va **informer la participant** de la manière dont il pourra recevoir les résultats de la recherche.
- Enfin, le chercheur **remercier à nouveau le participant** pour avoir accepté de participer à la recherche.

B. ÉLUS MUNICIPAUX

ACCUEIL

- À la suite de la présentation du chercheur, il s'agit dans un premier temps de **souhaiter la bienvenue au participant**.
- Dans une seconde étape, le chercheur va **remercier le participant pour avoir accepté de participer à sa recherche**.
- Ensuite dans la troisième étape, le chercheur va **réexpliquer le projet de recherche** afin de faciliter au participant la compréhension des objectifs et résultats attendus de la recherche.
- Durant la quatrième étape, le chercheur va **donner les modalités d'enregistrement** au participant afin qu'il soit informé sur ce mode de recueil des informations.
- Enfin la dernière étape de la mise en route du processus d'entretien va consister à **recueillir le consentement** du participant à la recherche.

CORPS DE L'ENTRETIEN

Politique et dispositif de formation continue des élus municipaux

1. Avez-vous connaissance de l'existence d'une politique nationale de formation pour les municipalités,..... ou est-ce que les formations sont ponctuelles, ou programmées, ou les deux à la fois ? Donnez des exemples
2. Avez-vous connaissance de l'existence d'un dispositif nationale de formation continue des élus municipaux ? Si oui Quelles sont les cibles ?
3. Avez-vous connaissance de l'existence d'un référentiel (formation ou compétence) pour la formation continue des élus municipaux ?
4. Comment déterminez-vous les, besoins, thèmes ou modules de formation ?
5. Quels sont les mécanismes ou sources de financement du dispositif de formation ?
6. Avez-vous un budget pour la formation ? Quel est son pourcentage par rapport à votre budget global ?
7. Si oui y a-t-il des critères de choix pour les élus à former ? Si oui lesquels ?

Appropriation et appréciation des actions de formation par les acteurs

8. Avez- vous une idée sur ce que les formations dispensées vous apportent concrètement dans la prise en charge de votre mission ?
9. Est-ce que ces formations permettent-elles le développement des compétences ou de nouvelles attitudes de travail ?
10. Comment définissez-vous le développement des compétences ?
11. De quelle façon la démarche de développement des compétences a été intégrée dans votre dispositif de formation ? Dans vos sessions de formation ?
12. Comment la démarche de développement des compétences a-t-elle influencé la façon de former les élus ?
13. Croyez-vous que la démarche de développement des compétences ait des effets sur les attitudes et aptitudes des apprenants ?
14. Selon vous, existe-il des différences dans la gestion d'une municipalité urbaine ou rurale chez un élu ? Si oui lesquelles ?
15. Peut-on vérifier le niveau de transfert des connaissances acquises ?

16. Quels sont les effets sur l'amélioration des activités :

- a. Sur le plan technique ?
- b. Sur le plan financier ?
- c. Sur le plan organisationnel ?

CLOTURE

- À la suite de l'entretien, le chercheur va **vérifier si le participant a des questions ou des informations supplémentaires** qu'il souhaite mentionner.
- Dans une seconde étape, le chercheur va **informer la participant** de la manière dont il pourra recevoir les résultats de la recherche.
- Enfin, le chercheur **remercier à nouveau le participant** pour avoir accepté de participer à la recherche.

C. RESPONSABLES DES ORGANISATIONS

ACCUEIL

- À la suite de la présentation du chercheur, il s'agit dans un premier temps de **souhaiter la bienvenue au participant**.
- Dans une seconde étape, le chercheur va **remercier le participant pour avoir accepté de participer à sa recherche**.
- Ensuite dans la troisième étape, le chercheur va **réexpliquer le projet de recherche** afin de faciliter au participant la compréhension des objectifs et résultats attendus de la recherche.
- Durant la quatrième étape, le chercheur va **donner les modalités d'enregistrement** au participant afin qu'il soit informé sur ce mode de recueil des informations.
- Enfin la dernière étape de la mise en route du processus d'entretien va consister à **recueillir le consentement** du participant à la recherche.

CORPS DE L'ENTRETIEN

Politique nationale de formation

1. Existe-t-il une politique nationale de formation pour les municipalités, si oui,,ou est-ce que les formations sont ponctuelles, ou programmées, ou les deux à la fois ? Donnez des exemples
2. Avez-vous une stratégie nationale de formation ? Si oui Quelles sont les cibles ?

Démarche de construction du dispositif de la formation

3. Comment déterminez-vous les thèmes ou modules de formation ou besoin en formation ?
4. Quels sont les mécanismes ou sources de financement du dispositif de formation ?
5. Avez-vous un budget pour opérationnaliser le dispositif ou la stratégie nationale de formation ? si oui, quel est son pourcentage par rapport à votre budget global ?
6. Exigez-vous une contrepartie pour les municipalités ou autres institutions que vous accompagnez ? si oui, Y a-t-il des critères de choix du public à former ? Si oui lesquels ?

Démarche de construction du dispositif de formation

7. Partez-vous toujours d'un référentiel d'activités pour la formation des élus municipaux ?
8. Partez-vous toujours d'un référentiel de compétences ?
9. Partez-vous toujours d'un référentiel de formation en rapport avec les deux référentiels ou est-ce des contenus type pour tout public ?
10. Quelles sont les procédures de recrutement des prestataires ? Avez-vous noté des contraintes dans ce domaine ? Si oui lesquels ?
11. Quel est le profil des formateurs ? Comment procédez-vous pour évaluer les prestations des formateurs ? Comment procédez-vous pour évaluer l'atteinte des objectifs ?

Appropriation et appréciation des actions de formation par les acteurs

12. Comment définissez-vous le développement des compétences ?
13. De quelle façon la démarche de développement des compétences a été intégrée dans la politique de formation ? dans votre dispositif de formation ? Dans vos sessions de formation ?
14. Comment la démarche de développement des compétences a-t-elle influencé la façon de former les élus ?

15. Croyez-vous que la démarche de développement des compétences ait des améliorations sur les attitudes et aptitudes des apprenants ?
16. Peut-on vérifier le niveau de transfert des connaissances acquises ?
17. Quels sont les constats sur l'amélioration des activités :
 - d. Sur le plan technique ?
 - e. Sur le plan financier ?
 - f. Sur le plan organisationnel ?
18. Selon vous, existe-il des différences dans la gestion d'une municipalité urbaine ou rurale chez un élu ? Si oui lesquelles ?

CLOTURE

- À la suite de l'entretien, le chercheur va **vérifier si le participant a des questions ou des informations supplémentaires** qu'il souhaite mentionner.
- Dans une seconde étape, le chercheur **va informer la participant** de la manière dont il pourra recevoir les résultats de la recherche.
- Enfin, le chercheur **remercier à nouveau le participant** pour avoir accepté de participer à la recherche.

D. FORMATEURS

ACCUEIL

- À la suite de la présentation du chercheur, il s'agit dans un premier temps de **souhaiter la bienvenue au participant**.
- Dans une seconde étape, le chercheur va **remercier le participant pour avoir accepté de participer à sa recherche**.
- Ensuite dans la troisième étape, le chercheur va **réexpliquer le projet de recherche** afin de faciliter au participant la compréhension des objectifs et résultats attendus de la recherche.
- Durant la quatrième étape, le chercheur va **donner les modalités d'enregistrement** au participant afin qu'il soit informé sur ce mode de recueil des informations.
- Enfin la dernière étape de la mise en route du processus d'entretien va consister à **recueillir le consentement** du participant à la recherche.

CORPS DE L'ENTRETIEN

Appréciation du processus de formation continue des élus municipaux au Sénégal (politique, stratégie, résultats global)

1. En votre qualité de consultant formateur comment appréciez-vous ce qui se fait en matière de formation au Sénégal ?
2. Avez-vous connaissance de l'existence d'un référentiel (formation ou compétence) pour la formation continue des élus municipaux ?
3. Comment êtes-vous sollicité ou mobilisé pour assurer des formations ?
4. Est-ce qu'il y a des thèmes et des modules qui sont le plus demandés ?
5. En tant que formateur, que retenir-vous à propos de la formation des élus et plus particulièrement des compétences développées à travers vos interventions et vos modules ?

Démarche de construction du dispositif de formation

6. Quels sont les modules de formations que vous-avez eu à concevoir ? à animer ?
7. Quelles appréciations faites-vous de la pertinence des thèmes de formation par rapport aux tâches des bénéficiaires ?
8. Qui assure le suivi et l'évaluation de vos formations dispensées ?
9. Quel est le dispositif mis en place pour le suivi et l'évaluation des aspects pédagogiques ? (Début, pendant, à la fin)
10. Quel est le dispositif mis en place pour le suivi et l'évaluation des aspects organisationnels ? (Début, pendant, à la fin)
11. Quel est le dispositif mis en place pour le suivi et l'évaluation des aspects administratifs ? (Début, pendant, à la fin)

Appropriation et appréciation des actions de formation par les acteurs

12. Avez-vous une idée sur ce que les formations dispensées aux élus leur apportent concrètement dans la prise en charge de leur mission ?
13. Mais dans la pratique comment se déroule vos prestations de formation pour les élus ? Est-ce qu'ils développent des compétences ou de nouvelles attitudes de travail ?

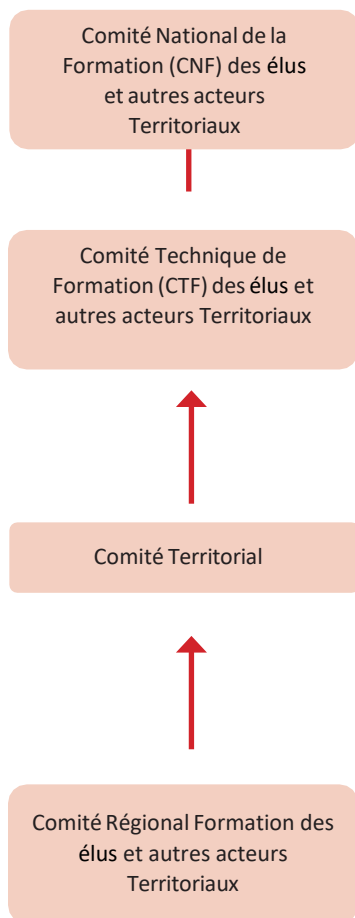
14. Avez-vous la possibilité ou les moyens de vérifier que la formation s'est bien passée et que les élus ont acquis de nouvelles compétences ou adopté de nouvelles attitudes dans leur travail
15. Comment définissez-vous le développement des compétences ?
16. De quelle façon la démarche de développement des compétences a été intégrée dans vos sessions de formation ?
17. Comment la démarche de développement des compétences a-t-elle influencé la façon de former les élus ?
18. Croyez-vous que la démarche de développement des compétences ait des effets sur les attitudes et aptitudes des apprenants ?
19. Selon vous, existe-il des différences dans la gestion d'une municipalité urbaine ou rurale chez un élu ? Si oui lesquelles ?
20. Peut-on vérifier le niveau de transfert des connaissances acquises ?
21. Quels sont les effets sur l'amélioration des activités :
 - a. Sur le plan technique ?
 - b. Sur le plan financier ?
 - c. Sur le plan organisationnel ?

CLOTURE

- À la suite de l'entretien, le chercheur va **vérifier si le participant a des questions ou des informations supplémentaires** qu'il souhaite mentionner.
- Dans une seconde étape, le chercheur **va informer la participant** de la manière dont il pourra recevoir les résultats de la recherche.
- Enfin, le chercheur **remercier à nouveau le participant** pour avoir accepté de participer à la recherche.

ANNEXE B. PILOTAGE ET COORDINATION DES ACTIONS DE FORMATION DES ÉLUS MUNICIPAUX

Dénomination



Missions

- Définir les orientations et les objectifs stratégiques de formation des élus locaux et autres acteurs de développement territorial ;
- Proposer la politique de formation des élus locaux et autres acteurs de développement territorial ;
- Coordonner et harmoniser les actions de formation pour une meilleure répartition des interventions à l'échelle du territoire national ;
- Valider les programmes de formation des élus locaux et autres acteurs de développement territorial ;
- Définir le cadre et les critères de contrôle de qualité des formations ;
- Favoriser le financement de la formation.
- Coordonner, d'harmoniser, de suivre et d'évaluer les actions de formation ;
- Réaliser la cartographie des interventions en matière de formation des élus et autres acteurs du développement territorial ;
- Mettre en place une base de données des facilitateurs/formateurs en guise de pré qualification ;
- D'instruire les demandes d'agrément des facilitateurs/formateurs ;
- Coordonner l'élaboration d'un répertoire des ressources formatives ;
- Coordonner l'édition et la diffusion de guides pratiques d'information portant sur le développement local et la gestion des collectivités locales ;
- Proposer, chaque année, des thématiques de formation des élus et autres acteurs de développement territorial ;
- Définir les mécanismes de recherche et de gestion des financements des programmes et actions de formation, entrepris par le MGLDAT ;
- Préparer les travaux du Comité national de formation des élus locaux et autres acteurs de développement territorial ;
- Proposer la composition des Comités régionaux de Formation des élus.
- Identifier et Actualiser les besoins de formation des élus et acteurs locaux ;
- Préparer l'organisation logistique des ateliers de formation ;
- Instruire les dossiers de demande d'agrément des formateurs ;
- Transmettre les dossiers de demande d'agrément au CTF ;
- Superviser et évaluer la formation des formateurs régionaux et des relais locaux ;
- Contribuer à l'alimentation de la base de données des formateurs et à la cartographie des actions de formation ;
- Participer et superviser la formation des élus locaux au niveau local.

Composition

- MGLDAT
- Ministères sectoriels
- UAEL, ADS, AMS
- Universités
- Secteur privé
- Société civile

- Service Formation
- DCL
- CAEL
- Organismes de formation
- Directions ministérielles
- Partenaires techniques

- Gouverneurs
- ARD
- Associations élus
- Représentants CTF
- Services Régionaux

Source : adapté du schéma de la Stratégie Nationale de formation des élus de 2016-2020 sur les instances de pilotage et coordination des actions de formation