



Les effets du recours au numérique sur un dispositif d'intervention et de formation à la démarche de recherche-action de collectifs d'inspecteurs et de formateurs de l'éducation en Afrique

The Effects of the use of Digital Technology on an Action Research Training System Targeting Groups of Inspectors and Education Trainers in Africa

Los efectos del uso de la tecnología digital en un dispositivo de intervención y formación para la investigación-acción dirigido a colectivos de inspectores y formadores de educación en África

<https://doi.org/10.52358/mm.vi14.305>

Brian Begue, consultant et analyste des politiques publiques
begue.brian@gmail.com

Thierry Hug, consultant en éducation et formation
hug.thierry@gmail.com



RÉSUMÉ

Cet article propose une analyse de la manière dont une ingénierie d'intervention auprès d'acteurs de huit pays d'Afrique impliqués dans un programme d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation de base a fait le choix d'évoluer vers un appui à distance à la suite de la pandémie de COVID-19. La démarche de ce programme étant inspirée de la recherche-action, des équipes nationales de recherche (ENR), composées d'inspecteurs et de formateurs de formateurs, sont coordonnées par des enseignants-chercheurs dans chaque pays, elles-mêmes appuyées à distance par une équipe restreinte de supervision. L'article portera sur la manière dont le dispositif a su faire évoluer ses modalités de formation et d'intervention à distance par le biais d'une utilisation renouvelée d'un ensemble de logiciels utilitaires.

Mots-clés : intervention à distance, recherche-action, Afrique

ABSTRACT

The article proposes an analysis of intervention engineering and distance training of actors in a support program to manage the quality of basic education. The approach of this program is based on action research. National research teams (ENR), made up of inspectors and trainers of trainers are coordinated by teacher-researchers in each country. These teams are remotely supported by a limited supervision team made up of consultants with various profiles (public policy analyst, trainer of trainers, teacher-researchers, and sociologists).

Keywords: remote intervention, action research, Africa

RESUMEN

Este artículo propone un análisis sobre cómo una ingeniería de intervención a actores de ocho países africanos implicados en el Programa de Apoyo a la Gestión de la Calidad de la Educación Básica ha evolucionado hacia un apoyo a distancia como consecuencia de la pandemia de COVID. Puesto que el enfoque de este programa está inspirado en la investigación-acción, equipos nacionales de investigación (ENR), integrados por inspectores y formadores de formadores, están coordinados por docentes-investigadores en cada país, siendo estos equipos apoyados a su vez a distancia por un equipo restringido de supervisión con distintos perfiles. El artículo trata sobre cómo el dispositivo ha sabido hacer evolucionar sus modalidades de formación e intervención a distancia mediante el uso renovado de un conjunto de programas utilitarios.

Palabras clave: intervención a distancia, investigación-acción, África



Introduction

Le présent article vise à décrire et à analyser l'expérience d'un dispositif de formation et d'intervention auprès de collectifs d'inspecteurs et de formateurs de huit pays¹ africains impliqués dans un programme d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation de base². Ce dispositif ayant dû reconfigurer son ingénierie d'intervention face aux perturbations provoquées par la pandémie de COVID-19 dès 2020, les stratégies initiales d'appui en présentiel ont nécessité, pour s'adapter, le recours à un ensemble de technologies de type utilitaire pour travailler à distance avec les acteurs de terrain : logiciels de montage vidéo, plateformes de visioconférence et chaîne YouTube. Au fur et à mesure de la mobilisation des équipes de chacun de ces pays, ce dispositif global de formation à distance a ainsi poursuivi un objectif devenu plus ambitieux : construire une ingénierie d'intervention à distance pour être, penser et travailler ensemble dans un contexte Nord-Sud.

Les expériences qui seront décrites sont issues majoritairement dudit programme d'intervention élaboré et conduit par une équipe de consultants³ recrutée par l'IIPE-UNESCO Dakar⁴ (financement AFD⁵) pour renforcer le pilotage de la qualité de l'éducation à travers un diagnostic participatif et holistique, couvrant toute l'administration de l'enseignement de base, depuis les écoles jusqu'aux directions ministérielles. Ce diagnostic doit ensuite aboutir à la mise en place de chantiers de travail à partir des problématiques résistantes identifiées. La démarche du programme est résolument inspirée de la recherche-action à visée stratégique, c'est-à-dire un mode de recherche qui, selon le cadre théorique proposé par Verspieren (2009) :

poursuit conjointement deux objectifs : production de connaissances et changement de la réalité par l'action. La démarche dialectise ainsi les deux concepts de recherche et d'action, en les menant simultanément sans que l'une ne prenne le pas sur l'autre. La démarche repose aussi, comme son nom l'indique, sur l'analyse stratégique, parce que la stratégie permet aux acteurs de mener à bien une action consciente et réfléchie (Verspieren, 2009, p. 230).

Des équipes nationales de recherche (ENR) constituées majoritairement d'encadreurs pédagogiques sont impliquées et sont coordonnées par des enseignants-chercheurs recrutés dans chaque pays, eux-mêmes appuyés à distance par une équipe restreinte de supervision composée de consultants et de responsables du programme ayant des profils divers (analystes de politique publique, formateurs de formateurs, enseignants-chercheurs, sociologues, planificateurs).

L'émergence de la pandémie a donc finalement produit un contexte favorable pour réfléchir et trouver des idées innovantes à une problématique centrale préexistante toutefois à la COVID, c'est-à-dire comment

¹ Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Mali, Niger, Togo.

² Programme (2018-2023) d'appui au pilotage de la qualité de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE) UNESCO Dakar / <https://dakar.iiep.unesco.org/programmes/appui-au-pilotage-de-la-qualite-de-leducation-de-base>

³ Cette équipe de consultants est composée des deux auteurs de cet article ainsi que deux autres consultants spécialistes en planification de l'éducation et en économétrie.

⁴ IIPE-UNESCO Dakar est l'antenne africaine de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. Son mandat est de développer les capacités de planification des systèmes éducatifs des pays africains francophones.

⁵ Agence française de développement. L'Agence française de développement est une institution financière publique qui met en œuvre la politique de développement de la France, agit pour combattre la pauvreté et favoriser le développement durable.



se saisir des outils numériques pour repenser les démarches de formation et d'intervention à distance auprès d'équipes professionnelles sur le terrain. Cette question est devenue rapidement centrale dans les territoires à très faible débit Internet comme le sont encore souvent certaines régions d'Afrique⁶. Dans ces régions, l'impossibilité de faire des missions sur le terrain⁷ a nécessité de recourir à des outils numériques qui permettaient de garder un contact rapproché avec les équipes; ces équipes étant elles-mêmes mobilisées par la mise en œuvre d'un protocole de recherche dont elles n'avaient pas encore la maîtrise. Ainsi, si une suite logicielle relativement répandue (Ividenkoff, 2014) a été utilisée pour appuyer ces équipes (OBS⁸, iMovie⁹, YouTube¹⁰, WhatsApp¹¹ et Zoom¹²), tout l'enjeu a été de développer des démarches innovantes qui impliquaient de nouvelles manières de transmettre les contenus ainsi qu'une interaction permanente, notamment par le partage des analyses avec les équipes de terrain, au plus près de leurs préoccupations. L'exemple le plus significatif de ce déplacement a été l'usage de techniques de *debriefings* sous forme de *feedbacks* synchronisés avec le questionnement des acteurs de terrain. Ainsi, le recours à Zoom, à YouTube et à des interfaces adaptées aux *smartphones* (Djoudi, 2020) a permis de développer des *débriefings* oraux, intégrant des formats vidéo couplés aux traces écrites, seules technologies réellement disponibles sur le terrain des opérations.

Afin d'aller plus en détail dans la description de cette expérience, le présent article se structure autour de trois parties. Premièrement, des précisions seront apportées sur le paradigme théorique mobilisé. Ainsi l'approche cognitive de l'intelligence collective développée par Pierre Lévy (2003) prétend offrir un cadre de pensée pour comprendre précisément le fonctionnement des groupes humains engagés dans une activité collaborative au moyen d'ordinateurs ou de terminaux mobiles en réseau. Sur ce même registre, nous convoquerons une analyse plus récente concernant l'aspect pharmacologique du numérique en évoquant, ici très sommairement, les travaux de Bernard Stiegler (2020).

Ensuite, deux situations emblématiques du recours au numérique seront décrites et analysées : la première situation sera la double incitation faite aux équipes de terrain d'enregistrer des capsules vidéo pour saisir le réel des pratiques professionnelles des enseignants faisant l'objet d'observations outillées (focales), de saisir les verbatims de leurs entretiens et de les transmettre dans un délai rapproché à l'équipe de supervision ainsi placée virtuellement auprès des équipes de terrain. La deuxième situation sera la mise en place d'un processus perlé de séquences de *débriefing* de l'équipe de supervision dans une dynamique d'apprendre à penser et à travailler ensemble à distance. La dernière partie de l'article tentera de dégager des invariants qui caractérisent les conditions d'intégration de ces technologies de l'intelligence dans un contexte d'intervention afin de faire interagir des collectifs d'acteurs constitués dans une perspective solidaire et émancipatrice, s'appuyant sur une dynamique contributive.

⁶ Le taux d'électrification en Afrique subsaharienne est seulement de 43 % avec des disparités très importantes (Burundi 10 % - Sénégal 55 %) et des écarts considérables entre les zones urbaines et rurales (Abdou Hassan, 2017).

⁷ Ces missions d'appui sur site étaient initialement prévues à toutes les étapes de la mise en œuvre du programme.

⁸ OBS Studio est un logiciel libre et *open source* de capture d'écran et de *streaming* pour Microsoft Windows, macOS et Linux.

⁹ iMovie est un logiciel de montage vidéo développé par Apple pour les systèmes d'exploitation macOS et iOS.

¹⁰ YouTube est un site web d'hébergement de vidéos et un média social sur lequel les utilisateurs peuvent envoyer, regarder, commenter, évaluer et partager des vidéos en *streaming*.

¹¹ WhatsApp est une application mobile multiplateforme qui fournit un système de messagerie instantanée chiffrée de bout en bout aussi bien via les réseaux de téléphonie mobile que par Internet.

¹² Zoom Meetings est un logiciel propriétaire de visiophonie développé par Zoom Video Communications.



Vers une intelligence collective

L'analyse des dispositifs qui seront décrits dans le présent article repose en partie sur les travaux de Pierre Lévy (2003) qui fut un pionnier dans l'élaboration d'un corpus d'hypothèses organisant le concept d'intelligence collective qu'il définit ainsi :

La finalité théorique de la nouvelle science [...] de l'intelligence collective est de comprendre de manière de plus en plus précise [...] le fonctionnement des groupes humains engagés dans une activité coopérative au moyen d'ordinateurs – ou de terminaux mobiles – en réseau. Au-delà des différences de modèles [...] qui distinguent les différents penseurs [...], l'approche cognitive semble être l'élément unificateur du nouveau champ. Selon cette approche, les communautés humaines exercent les principales facultés d'un système cognitif : perception, mémoire, raisonnement, apprentissage. (Lévy, 2003, p. 106)

Dans cette approche cognitive de l'intelligence collective humaine, les groupes et les institutions sont considérés comme des écosystèmes cognitifs, c'est-à-dire des entités douées de pensée, tout comme les êtres humains.

En contrepoint de cette approche du numérique de Pierre Lévy, il est utile de mentionner d'autres travaux qui argumentent la nécessité de mieux comprendre la complexité de certains dangers liés à la généralisation du numérique afin de prioriser ses usages comme facteur de cohésion sociale. Les travaux de Bernard Stiegler sont particulièrement intéressants à ce titre. L'auteur souligne la présence de deux aspects d'un discours controversé marqué par des absolus antagonistes : celui qui promeut la numérisation de tous les aspects de la vie, idolâtrant la venue d'une IA salvatrice de l'humanité, et celui qui n'en voit que les inconvénients, proclamant : « Les jeunes ne savent plus écrire, ils ne lisent même plus! » Dire, comme le fait Bernard Stiegler, que la numérisation est un pharmakon¹³, c'est récuser le bien-fondé de cette alternative. Il ne faut pas penser en termes de « ou » mais de « et », tout en précisant que les deux termes « poison » et « remède » ne sont pas sur le même plan. Le geste technique, nous rappelle Stiegler, reprenant ainsi une proposition de Lévy, c'est celui qui consiste à donner à un objet une signification qui n'était pas nécessairement celle qui accompagnait sa production. Comment, alors, ce qui se présente d'abord comme un poison peut-il devenir remède? Voici la réponse de Stiegler (2020, p. 158) : à une condition « qui est que la cité consent à faire l'effort et l'investissement indispensables pour que la technique qui crée de la dissociation devienne au contraire l'organisation d'un nouveau dispositif d'association ».

¹³ « Pharmacie » renvoie à « pharmakon » qui signifie à la fois « poison » et « remède ». Dans un de ses dialogues, Platon utilise ce terme à propos de l'écriture alphabétique. L'écriture alphabétique, à l'époque de Platon, correspond au présent en matière de technique. Et l'on se pose la question que l'on pose à chaque nouvelle invention technique : est-ce une bonne ou une mauvaise chose, un remède ou un poison? La réponse de Platon consiste à dire que certes l'écriture alphabétique est d'emblée un poison, mais que sous certaines conditions elle peut devenir un remède.



Il est donc permis de s'appuyer sur cette approche théorisée par P. Lévy et B. Stiegler afin de décrire une expérience originale d'une équipe de supervision composée des auteurs de cet article pour impulser une reconfiguration des dispositifs d'intervention et de formation d'inspecteurs et de formateurs de l'éducation impactés par la pandémie de COVID-19. Cet essai de reconfiguration s'est appuyé sur l'intention, dès le départ, de développer une communauté d'apprentissage à distance et un processus d'intelligence collective afin d'être, de penser et d'agir ensemble... par le recours au numérique.

Deux situations emblématiques pour être, penser et agir ensemble

SITUATION N° 1 : L'INCITATION FAITE AUX ÉQUIPES DE TERRAIN D'ENREGISTRER DES CAPSULES VIDÉO ET DES TRACES ÉCRITES DE LEURS INTERVENTIONS POUR APPRENDRE À ÊTRE ENSEMBLE

Pour décrire plus précisément ce premier usage qui a été fait du numérique, deux principaux dispositifs serviront d'illustration et seront repris en exemple dans la suite de l'article. Le premier dispositif est un appui international à un collectif d'inspecteurs de l'éducation nationale qui a pour objectif d'élaborer précisément des diagnostics participatifs inspirés des méthodes de la recherche-action stratégique. Le deuxième dispositif concerne un appui réalisé au Niger auprès d'un collectif de formateurs d'Écoles normales d'instituteurs (ENI) afin de mettre en place progressivement une nouvelle modalité organisationnelle des enseignements-apprentissages valorisant l'autonomie de l'apprenant à travers des ateliers de microenseignement tutorés (AMET¹⁴), et de permettre une gestion efficiente des classes pléthoriques.

Dans le premier dispositif, le contexte de l'intervention était d'appuyer des collectifs d'inspecteurs constitués en équipe nationale de recherche (ENR) afin de mettre en place des enquêtes diagnostiques inspirées des méthodes de la recherche-action et d'analyser ainsi de manière holistique le pilotage de la qualité de l'enseignement de base, c'est-à-dire tous les niveaux du système éducatif (écoles, services déconcentrés, directions centrales). Dans cet appui, la stratégie utilisée pour être virtuellement ensemble à distance a consisté à inciter les membres des ENR à produire des capsules vidéo des classes dans lesquelles ils menaient les enquêtes et à saisir les traces écrites de leurs entretiens sous forme de verbatims afin de constituer des traces des pratiques professionnelles des enseignants enquêtés. L'objectif de cette démarche était de saisir le réel des pratiques professionnelles des enseignants, pratiques qui s'avéraient difficilement identifiables avec les seuls entretiens et les discours des ENR sur les observations réalisées¹⁵. Filmer les séances de classe permettait à l'équipe de supervision de se sentir virtuellement auprès des ENR dans les classes observées et ainsi de mieux les aider à développer une approche critique constructive des pratiques d'enseignement-apprentissage, notamment en ciblant des éléments considérés comme essentiels par la littérature scientifique de ces dernières années et pour lesquels les encadreurs pédagogiques en Afrique subsaharienne sont par ailleurs peu formés (analyse de la clarté cognitive des enseignants, du temps d'engagement dans la tâche, de la qualité des appuis aux élèves en difficulté).

¹⁴ Voir le site <https://www.odocol.org/amet> qui présente ce dispositif.

¹⁵ De telles conditions avaient été mises en place dans une première vague de pays en mettant en évidence la difficulté des acteurs à documenter des pratiques professionnelles, eux-mêmes étant piégés par leurs propres représentations.



Dans le deuxième dispositif développé au Niger, le contexte de l'intervention est relativement différent et a résidé dans la mise en place progressive d'ateliers de microenseignement tutoré (AMET¹⁶) afin de développer un temps optimal d'engagement des élèves dans les tâches proposées, dans un contexte de classe pléthorique avec des élèves de niveaux hétérogènes¹⁷. Le dispositif mis en place visait alors à expérimenter les AMET dans une approche progressive : d'abord sur un petit groupe d'élèves de CE1¹⁸ hors temps scolaire au titre d'une expérimentation, puis progressivement sur toute la classe¹⁹ et pendant le temps scolaire, dans l'optique d'une généralisation transmissible. Ce caractère progressif a lui-même été justifié par la complexité du projet qui constituait en une remise en question des pratiques pédagogiques dominantes issues de la classe dialoguée et simultanée²⁰.

Surtout, c'est cette complexité du projet, en plus du contexte pandémique, qui a conduit à développer une stratégie d'utilisation du numérique pour repenser les pratiques d'appui des formateurs. Ainsi, il est à noter dans un premier temps que les formateurs ont effectivement filmé chaque séance de classe concernée par ces AMET²¹. Chaque séance donnait lieu à l'envoi d'une capsule vidéo à l'équipe de supervision qui prenait le temps d'analyser le contenu de la séance et d'identifier des repères techniques et méthodologiques dans un délai rapproché afin de favoriser le développement progressif de l'innovation organisationnelle et éducative. Ces repères méthodologiques étaient par exemple : les gestes des petits tuteurs, les étayages intégrés au dispositif, la configuration organisationnelle de l'espace de la classe.

Dans les deux dispositifs précédemment mentionnés, une conditionnalité importante pour être virtuellement ensemble à distance résidait enfin et surtout dans la temporalité des envois des vidéos et des traces, envois qui devaient alors nécessairement se faire dans un délai très court (le jour même ou au plus un tard un jour après) pour permettre à l'équipe de supervision de réagir rapidement afin de renforcer la régulation du processus. C'est le principe du circuit-court²² : c'est à partir de ces allers-retours – un jeu de ping-pong en quelque sorte – que des points de vue émergent, s'enrichissent, s'affinent, que les séances gagnent en efficacité et que les acteurs construisent une confiance mutuelle. Ainsi, l'expérience tente de démontrer que la qualité de la synchronisation de la supervision participe à la qualité des ressources produites.

¹⁶ Organisation systématisée des enseignements/apprentissages des élèves d'une classe sous la forme d'ateliers tournants, proposant des exercices sur des compétences en cours de constitution, tutorés par des pairs, selon le principe de l'enseignement mutuel.

¹⁷ Caractéristiques communes aux classes en Afrique subsaharienne.

¹⁸ Cours élémentaire de 1^{re} année (élèves âgés de 8 à 9 ans).

¹⁹ Soixante élèves âgés de 8 à 10 ans.

²⁰ La classe dialoguée et simultanée consiste en une pratique dominante où tous les élèves font la même chose en même temps et où l'enseignant interroge les élèves à la cantonade avec des questions fermées et des réponses attendues.

²¹ Voir la *newsletter* qui rend compte de l'ensemble des outils et de la démarche utilisés : de la caméra stylo ... à l'auto-confrontation croisée... https://www.odecol.org/files/ugd/0951d6_c64e1706dc914fdab3706013d9d70e76.pdf

²² Le circuit court désigne un mode de communication et de production d'informations utiles pour l'action dans un délai compatible avec l'accompagnement de l'exécution de cette action; le plus souvent ce délai devra donc être le plus bref possible après l'action sur laquelle la communication est réalisée. La production d'informations a alors pour objet de se mettre à distance afin de penser ensemble l'action et d'optimiser l'utilisation de l'information produite. Ce principe repose sur l'importance du rapprochement entre une action et la réalisation d'un *feedback* sur cette action (ou tout autre type d'information visant à produire de l'information sur cette action) du fait que les utilisateurs font ainsi un lien plus facile entre le *feedback* et les composantes de leurs actions qui sont la cible du changement.



SITUATION N° 2 : DES DÉBRIEFINGS D'UNE ÉQUIPE DE SUPERVISION À DISTANCE DANS UNE DYNAMIQUE D'APPRENDRE À PENSER ENSEMBLE

Toujours dans le cadre des deux dispositifs décrits dans la section précédente, l'impératif d'appuyer les équipes de terrain en continu et sur le long cours, malgré le contexte distancié imposé par la pandémie, avait nécessité de réfléchir à une modalité originale d'échange et de partage des analyses avec les équipes à partir des données qu'ils collectaient.

C'est ainsi qu'un processus perlé de *débriefing* s'est progressivement consolidé. Il s'agit d'un processus qui permettait aux acteurs d'analyser les traces de leurs actions dans un contexte de dialogue et de confrontation avec un tiers (ici l'équipe de supervision) de façon perlée et synchronisée avec le programme d'intervention. Ce processus de dialogue entre l'équipe de supervision et les équipes de praticiens du terrain a ainsi reposé sur la mobilisation d'un ensemble de technologies intégrées (logiciels de montage, plateformes de visioconférences et chaîne YouTube) à l'instar de la situation précédente, puisqu'il s'agissait non seulement de visionner les capsules ou d'échanger sur les traces écrites, mais de les retravailler et plus précisément de les commenter en circuit-court afin de penser ensemble.

Tout d'abord, dans l'appui aux équipes de formateurs des deux ENI²³ de Niamey et Tahoua, ce processus s'enclenchait immédiatement, après la réception des capsules vidéo, par le visionnage et l'analyse des séances de classes filmées. Une vigilance forte devait alors être mise sur le contrôle de la qualité des trois variables de l'expérimentation, à savoir :

- 1) la qualité du support d'apprentissage et la qualité des gestes du tuteur, donc de son entraînement à conduire un petit groupe de microenseignement;
- 2) le niveau d'engagement dans la tâche et de participation active des élèves, notamment ceux en difficulté;
- 3) le positionnement de l'observateur.

Chaque vidéo envoyée était ainsi rigoureusement analysée, que ce soit pour mesurer le degré de qualité des variables précédemment décrites, mais aussi et surtout pour formuler des repères techniques et méthodologiques afin de faire évoluer le dispositif, et cela, dans plusieurs sens :

- La stabilisation des exercices en lecture/écriture²⁴ produits à partir du manuel de lecture de la classe, et les gestes des petits tuteurs pour animer le microatelier (diversité et efficacité des gestes);
- Les conditions de l'organisation matérielle et spatiale (amélioration des dispositions des tables-bancs à mesure que le nombre d'ateliers augmentait, positionnement de l'enseignant dans le dispositif);
- L'augmentation progressive d'ateliers tournants pour permettre à la classe entière de fonctionner en autonomie sur une séance pédagogique d'environ une heure, sous la supervision active de l'enseignant.

²³ École normale d'instituteurs (centre de formation des enseignants)

²⁴ Exemple d'exercices utilisés : remise en ordre des mots d'une phrase, identification de mots manquants dans un texte de quelques lignes affiché au tableau et sur la base d'une lecture par le tuteur de l'intégralité du texte non affiché.



Ici, le processus de *débriefing* consiste d'abord en un moment où les membres de l'équipe de supervision se confrontent aux images filmées et les commentent. Ces commentaires et les interactions naissant du visionnement sont retranscrits sur un support écrit qui fait lui aussi l'objet d'un enregistrement afin d'être inséré dans une deuxième capsule, et cette deuxième capsule fait l'objet d'un montage par l'association du discours de la personne qui parle avec un support de type PowerPoint qui synthétise le texte lu par la personne qui est enregistrée. L'enjeu de cette vidéo de restitution est alors de partager des repères et d'identifier des stratégies à des moments clefs pour aider les équipes de terrain à faire évoluer le projet. Ce montage est réalisé à partir d'une sélection des pratiques de classes filmées et des observations techniques de l'équipe de supervision, comme illustré dans [cette capsule vidéo](#)²⁵. Ainsi, cette deuxième capsule vidéo est cette fois-ci envoyée par l'équipe de supervision aux équipes de terrain.

Des premiers résultats de ces utilisations du numérique sur les modalités de coopération entre professionnels dans un contexte Nord-Sud

L'efficacité de ces utilisations du numérique dans le cadre plus global d'une stratégie d'intervention à distance a fait l'objet d'une collecte importante de données par l'équipe de supervision. Tout d'abord, plusieurs questionnaires ont été développés à destination des équipes nationales de recherche (ENR). Les questionnaires étaient élaborés par l'équipe de supervision et visaient à documenter la perception des ENR sur la qualité du dispositif d'appui à distance et sur les pratiques des formateurs liées aux utilisations du numérique telles que décrites précédemment. Les questionnaires étaient envoyés le plus souvent pendant la réalisation des projets, sans forcément attendre la fin. Les résultats de ces questionnaires étaient ensuite analysés par plusieurs membres de l'équipe de supervision dans un délai très rapproché de leur réception afin d'identifier des éléments récurrents et significatifs de la perception des ENR sur les pratiques des formateurs, notamment celles liées à l'usage du numérique pour travailler ensemble à distance.

Voici comment les membres des équipes nationales de recherche ont apprécié la mobilisation de cet appui à distance pour penser et travailler ensemble :

- « *Notre satisfaction réside dans la liberté totale de conduire les activités et la façon dont les échanges se font à distance...* » (Inspecteur au Burundi)
- « *... Nous apprécions la promptitude avec laquelle l'équipe de supervision réagit non seulement en faisant une analyse minutieuse de nos productions filmées et en nous donnant aussi des directives, cette manière de faire nous reconforte à plus d'un titre...* » (Formateur d'une ENI au Niger)

Les mêmes témoignages indiquent également une efficacité significative du dispositif de travail à distance par l'autonomisation qu'il permet pour les équipes nationales toutefois rigoureusement appuyées dans le contexte décrit plus haut. Voici également comment les équipes de terrain se sont exprimées à ce sujet²⁶ :

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=9mpvuQppono>

²⁶ Verbatims produits lors des séances de *débriefings*.



- « A ce stade, l'expérimentation permet aux groupes de travailler en autonomie, et de se prendre en charge eux-mêmes. Ma surprise est celle de voir comment la petite tutrice (élève de CE1) maîtrise les consignes des différentes activités successivement et conduit aussi l'activité sans aucune aide d'un tiers... et les tutrices maîtrisent bien leur rôle... » (Formateur d'une ENI au Niger)

- « Des surprises : rapide maîtrise de la mise en œuvre des AMET ... »
« L'amélioration s'installe pas à pas à chaque atelier... »
« ... Réussites manifestes : rehaussement du niveau des élèves et récupération des élèves en difficulté... »
« ... A travers cette approche on a développé les compétences en lecture (orthographe, syntaxe, lexique) ... »
« ... Les compétences les plus développées sont surtout dans le domaine langagier et orthographe... »
« ... Toutes ces compétences des élèves en lecture, écriture et même mathématique d'enchaînement logique ont été développés... » (Directeur des études d'une ENI au Niger)

- « ... Le dispositif organisationnel est à saluer car les équipes reçoivent la progression des ateliers à temps et réalisent les activités en toute autonomie. A ce stade, les enseignantes membres du comité peuvent proposer des items et conduire toutes seules les activités à partir de leurs manuels... » (Formateur d'une ENI au Niger)

- « ... A l'heure des NTIC, la distance pour étudier, apprendre, échanger, travailler, etc., n'est plus un obstacle. L'essentiel c'est que ces collectifs travaillent en synergie, regardent dans la même direction et aient la même compréhension des choses... » (Inspecteur au Burundi)

En ce qui concerne spécifiquement l'appui aux équipes nationales de recherche (ENR), le recours à un processus de *débriefing* pour penser et travailler ensemble à distance s'est appuyé sur des techniques d'intervention collaboratives. Ainsi l'organisation des ateliers participatifs à chaque niveau de l'administration éducative (école, inspection, administration centrale), que les équipes de terrain conduisaient en autonomie, s'est avérée complexe, car les ENR devaient analyser et synthétiser les données collectées dans les entretiens et les observations préalables, voire construire des hypothèses de travail destinées à être partagées de nouveau avec ces mêmes acteurs de terrain. Une analyse clinique du dispositif, qui fait l'objet d'un travail de recherche (Beghe, s.d.), a établi que la posture professionnelle endossée par les ENR au sein de ces ateliers était nécessairement différente en fonction du niveau administratif du fait de la pluralité des statuts hiérarchiques des personnes en présence.

Une telle activité demandait aux ENR de construire progressivement des compétences dont ils ne disposaient pas au préalable compte tenu notamment de la polarisation des métiers de l'encadrement pédagogique en Afrique subsaharienne sur un contrôle de conformité particulièrement prégnant. Dans ce contexte, le processus de *débriefing* devenait essentiel pour armer les ENR d'outils cognitifs nécessaires à la conduite en autonomie des ateliers participatifs. Là encore, ce n'est pas tant la technique de *débriefing* que sa succession dans le temps (d'où le terme « perlé ») qui s'est avérée déterminante afin que les deux collectifs (l'équipe de supervision et les ENR) puissent travailler ensemble pour coconduire ces ateliers.



La plus-value des sessions de *débriefing* était alors de permettre une analyse en circuit-court des données collectées notamment pour :

- identifier les malentendus (par exemple, dans un entretien, quand les ENR ne s'aperçoivent pas que le ou les agents en face d'eux n'ont pas compris l'objet de leurs analyses);
- clarifier ce qui, dans les échanges entre les ENR et les agents, pouvaient constituer des hypothèses de travail pour améliorer un dispositif ou une pratique spécifique concourant au pilotage de la qualité, dès lors que des enjeux de représentations sociales émergeaient dans les discours (compétition *versus* coopération, obligation de résultats *versus* obligation de moyens, déconcentration *versus* décentralisation, etc.);
- formuler des repères, par exemple en matière de technique de documentation des pratiques ou de conduite d'entretiens semi-directifs, ou encore d'organisation de *focus groups*, de manière à doter les ENR des méthodes pour poursuivre le travail d'investigation.

Au fur et à mesure, les sessions d'appui à distance se sont construites sur un véritable protocole, avec plusieurs modalités adaptées à l'évolution du travail des ENR (coélaboration de documents, réaction sur des comptes-rendus d'entretiens, réalisation d'analyses décontextualisées pour faire un pas de côté par rapport au corpus collecté). Cette démarche a donné lieu à une forme de validation par les équipes de terrain comme l'indiquent les verbatims suivants issus d'un travail de recherche en cours (Beghe, s.d.) :

- « ... l'équipe [de supervision] était toujours à nos côtés (...) nous ne comprenions pas comment l'équipe travaillait pour nous amener les observations d'un travail que nous terminions dans la soirée et le lendemain matin nous avons les observations à intégrer dans le travail. Les observations nous aidaient beaucoup pour les entretiens, pour les animations des ateliers que nous avons vraiment ça a été d'un apport capital ... » (Inspecteur au Burundi)
- « ... C'est du travail qui prenait beaucoup de temps (...) il fallait préparer, bien préparer les entretiens, (...) envoyer notre préparation à l'équipe de supervision, (...) relire les retouches et les intégrer heu au travail, et afin d'arriver à une version finale, qui pouvait nous guider lors des entretiens. C'était donc un travail qui n'était pas facile, et ça valait la peine de le faire... » (Formateur au Sénégal)

Conclusions

Cet article nous permet de mettre en évidence trois invariants qui, selon nous, déterminent les conditions d'intégration de ces technologies de l'intelligence dans un contexte d'intervention et de formation à distance faisant dialoguer des collectifs d'acteurs constitués (Lévy, 2003) dans une perspective émancipatrice.

Invariant n° 1 : pour être ensemble, superviseurs et acteurs de terrain, un collectif de supervision doit se constituer en intégrant les outils numériques du travail à distance qui lui permettent d'être virtuellement sur le terrain aux côtés des acteurs, eux-mêmes constitués en un collectif apprenant.



Invariant n° 2 : pour penser (panser) ensemble, superviseurs et acteurs de terrain, les analyses doivent faire l'objet de *débriefings* perlés où les différents points de vue émergent avec le projet d'identifier les différents nécessitant des clarifications pour s'assurer que l'on parle bien de la même chose et donc en explicitant les représentations sous-jacentes.

Invariant n° 3 : pour travailler ensemble, superviseurs et acteurs de terrain, les conditions de réussite des interventions des acteurs de terrain doivent faire l'objet de *débriefings* tournés vers l'analyse de ce qui s'est déjà passé, et tout autant d'autres *débriefings* tournés vers ce qui va se passer dans une dynamique solidaire pour entreprendre et réussir ensemble.

Les limites de cette analyse apparaissent dans les difficultés à poursuivre les investigations sur la dynamique de changement des postures professionnelles en cours où l'émergence du praticien réflexif apparaît peu à peu dans les dialogues avec les équipes de terrain. C'est cette dernière dimension qui pourra valablement faire l'objet d'un développement où des analyses postsupervision permettront d'intégrer l'épaisseur de la temporalité dans ces évolutions professionnelles en prenant en compte les dimensions individuelles, collectives et institutionnelles de ces changements.

Liste de références

- Abdou Hassan, A. (2017, 2 mai). Le long chemin de l'électrification de l'Afrique. *The Conversation*.
<https://theconversation.com/le-long-chemin-de-lelectrification-de-lafrique-76904>
- Begue, B. (s.d.) *Étude d'un dispositif d'accompagnement d'équipes nationales de recherche constituées d'encadreurs pédagogiques pour piloter en progressive autonomie des recherches-actions sur des questions de politique publique*. [Mémoire de recherche inédit]. Université Cergy-Pontoise, Cergy, France.
- Ividenkoff, E. (2014). *Le tsunami numérique*. Stock.
- Lévy, P. (2003). Le jeu de l'intelligence collective. *Sociétés*, (79), 105-122. <https://doi.org/10.3917/soc.079.0105>
- Stiegler, B. (2020). *Qu'appelle-t-on panser?* Tome 2. *La leçon de Greta Thunberg*. Les liens qui libèrent.
- Verspieren, M.R. (2009). À quelles conditions la recherche-action de type stratégique est-elle une réponse possible au problème de la transférabilité des connaissances? Dans C. Albaladejo, P. Gestlin, D. Magda, P. Salembier (dir.), *La mise à l'épreuve* (p. 219 à 232). Éditions Quæ.