

LA TRIADE DYNAMIQUE INTERSUBJECTIVE (TDI) : UN MODÈLE RELATIONNEL ET SYSTÉMIQUE POUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE SUBSAHARIEN

THE DYNAMIC INTERSUBJECTIVE TRIAD (TDI): A RELATIONAL AND
SYSTEMIC MODEL FOR CONTINUING TEACHER EDUCATION IN A
SUB-SAHARAN CONTEXT.

Auteur 1 : Mouhamadou Bamba MBAYE.

Mouhamadou Bamba MBAYE

1 Inspecteur de l'Éducation et de la Formation, Ministère de l'Éducation Nationale
République du Sénégal

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : MBAYE .M B (2026) « LA TRIADE DYNAMIQUE INTERSUBJECTIVE (TDI) : UN MODÈLE RELATIONNEL ET SYSTÉMIQUE POUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN CONTEXTE SUBSAHARIEN », African Scientific Journal « Volume 03, Num 38 » pp: 001 – 019.



DOI : 10.5281/zenodo.23064871
Copyright © 2026 – ASJ



Résumé

Cet article présente la Triade Dynamique Intersubjective (TDI), un modèle conceptuel original élaboré par l'auteur à partir de onze années d'observation et d'expérimentation dans le système éducatif sénégalais. La TDI désigne l'architecture relationnelle à trois pôles, à savoir l'Inspecteur de l'Enseignement Élémentaire, l'enseignant pair-formateur et le Maître Craie en Main (MCM), au sein de laquelle chaque acteur exerce une influence simultanée sur les deux autres dans un environnement pédaogo-didactique vivant. Né de l'expérimentation du dispositif CREAQ dans trois circonscriptions sénégalaises (Tivaouane, Saraya, Kédougou) entre 2015 et 2026, le modèle de la TDI enrichit le modèle de la Stivation en proposant une lecture systémique et intersubjective de la formation continue entre pairs. Sur le plan méthodologique, la démarche adoptée est celle de la recherche-action, combinant observation directe, entretiens informels, analyse des rapports de supervision et suivi des indicateurs de réussite aux examens professionnels sur les trois sites d'expérimentation. Les résultats de terrain fournissent des éléments empiriques cohérents en faveur du modèle : 585 enseignants encadrés à Tivaouane avec un taux de réussite de 97,8 %, 198 enseignants à Saraya en milieu rural contraint, et 289 enseignants à Kédougou dans un cadre institutionnalisé, avec un taux de réussite de 98,45 %. Ces résultats sont compatibles avec les mécanismes proposés (réciprocité des influences, déstabilisation productive, renforcement mutuel par boucles de rétroaction), indépendamment du degré de ruralité ou d'institutionnalisation du dispositif, sans toutefois permettre, en l'absence de groupe de comparaison, d'en isoler rigoureusement l'effet propre. En se distinguant du triangle pédagogique de Houssaye par la simultanéité de ses relations, et des modèles de peer learning par l'intégration explicite du niveau institutionnel, la TDI offre un cadre analytique pour penser la circulation du savoir professionnel entre niveaux d'encadrement et niveaux d'exécution, et propose une piste de réponse aux contraintes du ratio inspecteur/enseignant en Afrique subsaharienne.

Mots clés : Triade Dynamique Intersubjective, TDI, formation continue, formation entre pairs, intersubjectivité, CREAQ, Afrique subsaharienne.

Abstract

This article presents the Dynamic Intersubjective Triad (TDI), an original conceptual model developed by the author from eleven years of observation and experimentation within the Senegalese educational system. The TDI designates a three-pole relational architecture, namely the Elementary Education Inspector (IEF/IEE), the peer-trainer teacher, and the Chalk-in-Hand Teacher (MCM), in which each actor simultaneously exerts influence on the other two within a living pedagogical-didactic environment. Emerging from the experimentation of the CREAQ device in three Senegalese districts (Tivaouane, Saraya, Kédougou) between 2015 and 2026, the TDI model enriches the Stivation model by proposing a systemic and intersubjective reading of peer-based continuing teacher education. Methodologically, the study follows an action-research approach combining direct observation, informal interviews, supervision-report analysis, and monitoring of professional examination success rates across the three experimentation sites. Field results provide empirical elements consistent with the model: 585 teachers supervised in Tivaouane with a 97.8% success rate, 198 teachers in the resource-constrained rural setting of Saraya, and 289 teachers in the more formally institutionalized context of Kédougou, with a 98.45% success rate. These findings are compatible with the proposed mechanisms of reciprocal influence, productive destabilization, and mutual reinforcement through positive feedback loops, regardless of the degree of rurality or institutionalization of the device, though the absence of a comparison group precludes isolating the model's own effect. Distinguishing itself from Houssaye's pedagogical triangle through the simultaneity of its relations, and from peer-learning models through its explicit integration of the institutional level, the TDI provides an analytical framework for understanding the circulation of professional knowledge between supervision and execution levels, and offers a potential avenue for addressing the structural constraints of the inspector-to-teacher ratio in sub-Saharan Africa.

Keywords: Dynamic Intersubjective Triad, TDI, continuing education, peer learning, intersubjectivity, CREAQ, sub-Saharan Africa.

Introduction

Les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne sont confrontés à un défi structurel persistant : comment assurer un encadrement pédagogique de qualité lorsque les ressources humaines qualifiées sont rares et inégalement réparties sur le territoire ? Au Sénégal, comme dans la plupart des pays de la sous-région, le ratio inspecteur/enseignant est structurellement déséquilibré : la norme officielle prévoit un inspecteur pour cinquante enseignants (République du Sénégal, 2012), mais la réalité du terrain dépasse largement ce seuil : de nombreuses circonscriptions comptent aujourd'hui plus d'un inspecteur pour deux cents enseignants. Dans ce contexte, la question du développement professionnel des enseignants ne peut être pensée uniquement à travers le prisme du soutien institutionnel direct.

C'est de cette réalité qu'est née la Triade Dynamique Intersubjective, la TDI. Élaborée progressivement par l'auteur à partir de l'expérimentation du dispositif CREAQ (Cadre de Réflexion et d'Encadrement pour un Apprentissage de Qualité) dans trois circonscriptions sénégalaises entre 2015 et 2026, la TDI a été progressivement conceptualisée par l'auteur à partir de l'observation et de l'expérimentation du CREAQ, avant d'être explicitement formulée dans une perspective théorique autonome. Une première formulation de la TDI a été proposée par Mbaye (2026) dans le cadre de l'analyse du CREAQ, où elle apparaissait comme une composante théorique du dispositif. Le présent article poursuit cette conceptualisation en faisant de la TDI l'objet central d'une modélisation relationnelle et systémique.

La TDI s'inscrit dans la continuité directe du modèle de la Stivation (Mbaye, 2010), dont elle constitue l'approfondissement systémique. Si la Stivation théorise le processus d'apprentissage adidactique entre pairs, la TDI en décrit l'architecture relationnelle : qui interagit avec qui, comment, et avec quels effets sur l'ensemble du système. Elle déplace le regard du processus individuel vers la structure collective qui le rend possible.

La contribution de cet article est triple. Il expose, en premier lieu, les fondements théoriques qui soutiennent le modèle de la TDI en le situant dans les courants de l'intersubjectivité, de la systémique et de la formation entre pairs. Il décrit, en second lieu, l'architecture et la dynamique du modèle à travers ses trois pôles constitutifs et leurs relations. Il présente, enfin, la mise à l'épreuve empirique du modèle à partir des données de terrain issues des trois sites

d'expérimentation sénégalais, en montrant comment des dispositifs de formation entre pairs créent naturellement les conditions d'activation de la TDI.

La démarche adoptée est celle de la recherche-action (Lewin, 1946 ; Kemmis & McTaggart, 1988), entendue comme un processus itératif d'observation, de conceptualisation, d'expérimentation et de retour réflexif sur la pratique. Elle suppose une posture de praticien-chercheur (Schön, 1983) qui fait du terrain le lieu premier de production du savoir, en dialogue constant avec les théories académiques. Sur le plan structurel, l'article s'organise en cinq mouvements : le cadre théorique qui ancre la TDI dans les courants de l'intersubjectivité et de la systémique, la présentation du modèle et de sa dynamique interne, la méthodologie de recherche-action mobilisée, les résultats issus des trois terrains d'expérimentation, et enfin une discussion qui situe la contribution du modèle par rapport aux cadres théoriques existants et en identifie les limites et perspectives.

1. Cadre théorique et positionnement épistémologique

1.1. L'intersubjectivité comme fondement

Le concept d'intersubjectivité désigne la capacité de deux sujets ou plus à partager un même espace de sens, à co-construire une compréhension commune d'un objet, d'une situation ou d'un problème. Ce concept, central dans la TDI, puise à plusieurs sources théoriques.

Chez Vygotski (1978), l'intersubjectivité est implicite dans le concept de zone proximale de développement (ZPD) : pour qu'un apprenant progresse, il doit interagir avec un pair légèrement plus avancé, dans un espace relationnel où les deux sujets se comprennent mutuellement et construisent ensemble une signification partagée. L'apprentissage ne se produit pas dans un sujet isolé ; il émerge de l'espace entre les sujets.

Habermas (1987), dans sa théorie de l'agir communicationnel, approfondit cette dimension en montrant que la communication authentique entre sujets n'est pas simplement un moyen de transmettre des informations : c'est un processus de construction mutuelle de la réalité sociale. Les sujets qui communiquent en vue d'une compréhension partagée, et non pour imposer leur point de vue, créent les conditions d'une co-élaboration du savoir. Cette conception de la communication est au cœur de la TDI.

Enfin, Mead (1934), fondateur de l'interactionnisme symbolique, a montré que le soi se construit dans et par les interactions avec l'autre. L'identité professionnelle d'un enseignant, sa manière de se percevoir comme praticien compétent ou non, se forme largement dans le regard et les réactions

de ses pairs. Cette dimension identitaire de l'intersubjectivité est particulièrement visible dans les dispositifs de formation entre pairs, où les enseignants apprennent à s'observer, à se nommer, à se reconnaître mutuellement comme ressources.

1.2. La systémique comme lecture de la complexité

Le modèle de la TDI est fondamentalement systémique. Il s'inscrit dans la tradition de la pensée systémique inaugurée par Bertalanffy (1968) et développée dans le champ éducatif par des auteurs comme Morin (1990) et Luhmann (1984). La pensée systémique part d'un postulat simple mais puissant : un tout est plus que la somme de ses parties. Les éléments d'un système n'agissent pas isolément ; ils s'influencent mutuellement dans des boucles de rétroaction qui rendent le comportement du système imprévisible à partir de la seule connaissance de ses éléments.

Appliqué à la formation des enseignants, ce postulat conduit à un changement de regard important. Ce n'est pas seulement la qualité individuelle de l'inspecteur, du pair-formateur ou de l'enseignant qui détermine l'efficacité de la formation : c'est la qualité des relations entre ces acteurs et la nature des boucles de rétroaction qui s'établissent entre eux. La TDI est précisément la tentative de décrire ces boucles.

La théorie des systèmes auto-organiseurs (Maturana & Varela, 1980) apporte un éclairage complémentaire. Elle montre que certains systèmes ont la capacité de se maintenir, de se réguler et de se transformer d'eux-mêmes, sans intervention externe. Cette propriété, l'autopoïèse, fournit un cadre conceptuel pertinent pour interpréter certaines dynamiques d'auto-maintien observées dans les dispositifs de formation entre pairs : une fois les conditions d'activation réunies, le système semble se maintenir et se réguler sans dépendre de la présence constante d'un formateur extérieur. C'est précisément l'une des caractéristiques du CREAQ que les expérimentations de terrain ont permis de documenter.

1.3. La formation entre pairs : un ancrage situé

La formation entre pairs (peer learning dans la littérature anglophone) est une modalité de développement professionnel de plus en plus reconnue dans les recherches sur l'éducation des enseignants. Hobson et Malderez (2013) mettent en garde contre les dérives d'un mentorat mal conduit (le « judgementoring », ou mentorat jugeant), tout en soulignant par contraste le potentiel d'un accompagnement entre pairs bienveillant et non hiérarchique pour le développement professionnel des enseignants. Hargreaves et Fullan (2012) ont proposé le concept de capital

professionnel pour désigner les ressources collectives que les communautés d'enseignants développent au fil du temps.

Ces travaux rejoignent ceux de Lave et Wenger (1991) sur les communautés de pratique. Ils montrent que les apprentissages les plus durables et les plus profonds se produisent dans des contextes d'engagement authentique dans des pratiques partagées, où les rôles sont fluides et où la légitimité de chaque membre est reconnue par le groupe.

La contribution originale de la TDI par rapport à cette littérature est double. D'une part, elle situe explicitement la formation entre pairs dans un contexte africain subsaharien, avec ses contraintes et ses ressources propres : contraintes structurelles de ressources, ressources culturelles de solidarité et d'apprentissage communautaire. D'autre part, elle ne se contente pas de décrire le cadre social dans lequel la formation entre pairs se produit : elle en modélise l'architecture relationnelle et les mécanismes internes.

Une première esquisse du modèle de la TDI a été présentée dans le cadre d'un article consacré au dispositif CREAQ (Mbaye, 2026), où elle était introduite de façon synthétique pour éclairer le fonctionnement opérationnel du dispositif. Le présent article vise à développer et approfondir ce modèle sur le plan théorique : son ancrage dans les courants de l'intersubjectivité et de la systémique, ses trois mécanismes internes d'activation, et son positionnement par rapport aux cadres existants de la relation pédagogique, autant d'éléments qui n'avaient pu être développés dans le cadre de cette première publication, centrée sur le pilotage opérationnel du CREAQ.

2. Le modèle de la TDI : définition, architecture et dynamique

2.1. Étymologie et définition

Le terme « Triade Dynamique Intersubjective » est construit sur trois éléments.

Le mot « triade » désigne un ensemble de trois éléments interdépendants. Il rappelle à la fois le triangle pédagogique de Houssaye (1988) et la tradition philosophique de la dialectique trinitaire. Mais dans la TDI, la triade n'est pas un triangle statique dont les côtés désignent des relations binaires : c'est un système vivant dont chaque pôle est en relation simultanée avec les deux autres. Le mot « dynamique » signale que le modèle décrit un processus en mouvement, et non une structure figée. Les relations entre les pôles de la TDI ne sont pas fixes ; elles varient en intensité, en direction et en nature selon les moments de la formation. Ce dynamisme est à la fois une description de la réalité observée et une norme : une TDI efficace est une TDI en mouvement.

Le mot « intersubjective » indique que les relations entre les pôles de la TDI ne sont pas de simples échanges d'informations. Ce sont des rencontres entre sujets, au sens plein du terme : des individus qui apportent leur expérience, leurs représentations, leur identité professionnelle, et qui les engagent dans la relation avec l'autre.

Il y a « TDI » quand l'Inspecteur, le pair-formateur et le Maître Craie en Main interagissent dans un environnement pédago-didactique vivant au sein duquel chacun apprend consciemment ou inconsciemment de l'autre, créant des boucles de rétroaction positives qui élèvent l'ensemble du système. (Mbaye, 2019a)

2.2. Les trois pôles de la TDI

La TDI est constituée de trois pôles distincts qui correspondent aux trois catégories d'acteurs de la formation continue dans le système éducatif sénégalais, tels qu'ils ont été observés dans les expérimentations de terrain.

Le premier pôle est l'Inspecteur. Il représente le niveau institutionnel de pilotage pédagogique. Dans le cadre traditionnel, l'inspecteur est le seul détenteur de la mission d'encadrement. Dans la TDI, son rôle se transforme : il n'est plus seulement celui qui encadre, mais celui qui crée les conditions systémiques dans lesquelles l'encadrement peut se multiplier. Il apprend lui-même du dispositif qu'il anime : les retours du terrain enrichissent son diagnostic, ses orientations et sa compréhension des réalités de classe.

Le deuxième pôle est l'enseignant pair-formateur, membre du CREAQ ou de tout dispositif équivalent. Il occupe une position médiatrice, à mi-chemin entre l'institution et la pratique quotidienne. Sa légitimité n'est pas institutionnelle mais professionnelle : il est reconnu par ses pairs pour l'excellence de sa pratique de classe. Dans la TDI, il est simultanément formé (par l'inspecteur et par les enseignants qu'il accompagne) et formateur (des enseignants en exercice et, indirectement, de l'inspecteur auquel il remonte les réalités du terrain).

Le troisième pôle est le Maître Craie en Main (MCM), expression créée par l'auteur pour désigner l'enseignant en exercice quotidien dans sa classe. Ce terme ancre symboliquement le modèle dans la réalité concrète de la pratique pédagogique africaine. Le MCM est l'acteur pour lequel le système de formation est ultimement conçu. Dans la TDI, il n'est pas un simple récepteur de formation : il est une source d'apprentissage pour le pair-formateur et, par remontée, pour l'inspecteur. Ses questions, ses résistances et ses innovations nourrissent l'ensemble du système.

Tableau 1. Les trois pôles de la TDI : rôle, contribution et apprentissage retiré

Pôle	Rôle institutionnel	Contribution au système	Apprentissage retiré
Inspecteur (IEF/IEE)	Niveau institutionnel de pilotage pédagogique	Crée les conditions systémiques dans lesquelles l'encadrement peut se multiplier	Enrichit son diagnostic et ses orientations par les retours du terrain
Pairs-formateur	Position médiatrice entre l'institution et la pratique quotidienne, légitimité professionnelle plutôt qu'institutionnelle	Forme les MCM et fait remonter les réalités du terrain vers l'inspecteur	Est formé à la fois par l'inspecteur et par les enseignants qu'il accompagne
Maître Craie en Main (MCM)	Enseignant en exercice quotidien dans sa classe	Nourrit le système par ses questions, ses résistances et ses innovations	Reçoit un accompagnement de proximité par un pair reconnu

2.3. La dynamique : trois mécanismes d'activation

La TDI se distingue d'un simple modèle organisationnel par sa dimension dynamique. Trois mécanismes animent le système et en font un espace d'apprentissage collectif.

Le premier mécanisme est la réciprocité des influences. Dans la TDI, les influences ne circulent pas à sens unique, de l'inspecteur vers l'enseignant, mais dans toutes les directions. L'inspecteur forme le pair-formateur, mais il apprend aussi de lui. Le pair-formateur accompagne le MCM, mais le MCM l'interroge et le déstabilise. Cette réciprocité n'est pas spontanée : elle doit être délibérément cultivée par une posture d'ouverture à l'apprentissage de chacun des acteurs.

Le deuxième mécanisme est la déstabilisation productive. Emprunté à la théorie du conflit sociocognitif (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975) et à la Stivation (Mbaye, 2010), ce

mécanisme décrit comment la confrontation entre représentations différentes, au sein de la TDI, génère un déséquilibre cognitif qui peut conduire les acteurs à réviser leurs schèmes de pensée. Le pair-formateur qui n'a jamais réfléchi à la manière dont il explique un concept est poussé à le faire lorsqu'un MCM lui pose une question inattendue. L'inspecteur qui croit connaître les difficultés de terrain est parfois surpris par les remontées des pairs-formateurs. Cette déstabilisation est productive parce qu'elle se produit dans un espace de confiance mutuelle.

Le troisième mécanisme est le renforcement mutuel par les boucles de rétroactions positives. Plus les interactions entre les trois pôles sont riches et authentiques, plus chaque pôle se renforce, en compétence, en confiance et en engagement. L'inspecteur dont le dispositif produit des résultats visibles renforce sa légitimité et son engagement. Le pair-formateur reconnu par ses pairs et par l'institution renforce son sentiment de compétence. Le MCM accompagné dans sa pratique réelle renforce sa motivation professionnelle. Ces renforcements se nourrissent mutuellement, créant un cercle vertueux que le modèle qualifie d'auto-renforçant.

2.4. L'intersubjectivité comme condition d'activation

L'activation de la TDI ne semble pas mécanique. Elle paraît requérir une condition déterminante : que chacun des trois pôles reconnaisse les deux autres comme des sujets apprenants, et non simplement comme des fonctions dans une hiérarchie. Cette reconnaissance mutuelle, l'intersubjectivité au sens plein, apparaît comme une condition déterminante d'une TDI vivante.

Dans les contextes éducatifs marqués par une culture d'autorité hiérarchique forte, cette condition n'est pas acquise. L'inspecteur peut être perçu, et se percevoir lui-même, comme le seul détenteur légitime du savoir pédagogique. Le MCM peut être réduit au statut d'exécutant. Dans ces conditions, la TDI reste à l'état de potentiel non activé. C'est pourquoi le modèle insiste sur la nécessité d'une posture délibérée d'ouverture à l'apprentissage de la part de chaque acteur, posture que l'auteur rapproche de celle du praticien réflexif de Schön (1983).

3. Méthodologie

3.1. Démarche générale : la recherche-action

La construction du modèle de la TDI procède d'une démarche de recherche-action au sens de Lewin (1946) et de Kemmis et McTaggart (1988), caractérisée par l'alternance systématique entre observation du terrain, théorisation, expérimentation et réévaluation critique. Cette démarche s'est

déployée sur une période de onze années (2015-2026), en articulation directe avec l'expérimentation du dispositif CREAQ dans trois circonscriptions sénégalaises.

L'auteur a adopté une posture de praticien-chercheur (Schön, 1983) : c'est en animant lui-même les dispositifs, en observant leurs effets et en les analysant de manière réflexive qu'il a progressivement dégagé les structures relationnelles qui constituent le modèle de la TDI. Le modèle n'a pas précédé l'expérimentation ; il en est le produit.

Le choix de la recherche-action ne relève pas d'une simple préférence méthodologique. Il découle d'un positionnement épistémologique assumé : celui d'un praticien-chercheur pour qui la connaissance du terrain ne précède pas l'action, elle s'y construit. Cette posture s'inscrit dans un paradigme interprétatif, où le sens des phénomènes observés se dégage progressivement de leur interprétation par l'acteur qui les vit, et non d'une hypothèse formulée à distance du terrain puis soumise à vérification.

Le mode de raisonnement mobilisé est abductif. Le modèle de la TDI n'a pas été déduit d'une théorie préexistante, ni induit mécaniquement de régularités répétées. Il est né d'un écart entre les cadres théoriques disponibles sur la formation entre pairs, qui décrivent le plus souvent une transmission à sens unique, et les observations de terrain de l'auteur, qui font apparaître une influence simultanée entre les trois pôles. Cet écart a appelé une hypothèse explicative nouvelle, dont la plausibilité s'est ensuite trouvée renforcée par onze années de confrontation répétée au terrain. Ce mode de raisonnement expose au risque de surinterprétation ; il reste le seul à pouvoir faire émerger un modèle ancré dans le réel plutôt que plaqué sur lui.

3.2. Sites d'observation et collecte de données

La collecte de données a été conduite sur trois terrains distincts, offrant une triangulation des contextes (Denzin, 1978) permettant d'examiner la transférabilité du modèle dans des environnements contrastés.

Le premier terrain est l'IEF de Tivaouane (2015-2019), contexte semi-urbain dans la région de Thiès. C'est sur ce premier site que les relations triangulaires entre inspecteur, pairs-formateurs et enseignants ont été observées pour la première fois de manière systématique, permettant d'esquisser la structure de la TDI.

Le deuxième terrain est l'IEF de Saraya (2021-2024), contexte de ruralité profonde dans la région de Kédougou. Ce site a permis d'observer la TDI dans des conditions matérielles et géographiques

contraignantes, et de vérifier que le modèle conservait sa pertinence dans ce contexte, en dehors des contextes semi-urbains.

Le troisième terrain est l'IEF de Kédougou (2024-2026), où le CREAQ a été intégré comme axe prioritaire du plan de pilotage de la circonscription, dans un contexte institutionnel plus formalisé. Ce site a permis d'observer comment la TDI se comporte lorsqu'elle est délibérément institutionnalisée.

La collecte de données a combiné l'observation directe des séances de formation et d'encadrement, des entretiens informels avec les participants, l'analyse des rapports de supervision et des bulletins d'encadrement, et le suivi des indicateurs quantitatifs de résultat (taux de réussite aux examens professionnels). L'analyse des données a suivi une démarche inductive ancrée (Glaser & Strauss, 1967).

4. Résultats : la TDI à l'épreuve du terrain

4.1. Tivaouane (2015-2019) : émergence du modèle

C'est sur le terrain de Tivaouane que les premières manifestations observables de la TDI ont été documentées. Les membres du CREAQ, issus du corps enseignant, interagissaient avec les inspecteurs lors des réunions de coordination et avec les enseignants accompagnés lors des séances de supervision. Au fil des mois, des dynamiques relationnelles inattendues sont apparues.

Les inspecteurs ont signalé que leurs échanges avec les pairs-formateurs enrichissaient leur propre compréhension des réalités de classe. Des pairs-formateurs, initialement peu à l'aise pour prendre la parole devant leurs collègues ou devant l'institution, ont progressivement développé une confiance et une aisance professionnelle notables. Des enseignants accompagnés ont rapporté en entretien que la relation avec un pair, et non avec un supérieur hiérarchique, changeait fondamentalement leur rapport à la formation : ils osaient poser des questions qu'ils n'auraient jamais posées devant un inspecteur.

Ces observations ont conduit l'auteur à identifier la structure triangulaire des échanges : Inspecteur ↔ Pairs-formateur ↔ MCM ↔ Inspecteur. Sur cette période, 585 enseignants ont été encadrés par le dispositif, avec un taux de réussite de 97,8 % aux examens professionnels pour les candidats accompagnés par le CREAQ, contre une moyenne de 84,65 % pour l'ensemble des candidats de la circonscription sur la même période, des données déjà présentées dans Mbaye (2026). Ces résultats, présentés au Séminaire Bilan de la Direction de l'Enseignement Élémentaire (DEE) en 2019

(Mbaye, 2019b), ont constitué une première reconnaissance institutionnelle des résultats et des dynamiques relationnelles observées.

4.2. Saraya (2021-2024) : mise à l'épreuve du modèle en milieu rural

L'expérimentation de Saraya a soumis le modèle de la TDI à des conditions nettement plus contraignantes : enclavement géographique, isolement professionnel des enseignants, faible densité des interactions institutionnelles. Ces conditions auraient pu réduire l'intensité des échanges entre les pôles de la triade. Les observations recueillies ne montrent pas de diminution apparente de ces échanges.

C'est précisément dans ces conditions de rareté des ressources institutionnelles que les dynamiques relationnelles correspondant au modèle de la TDI ont continué à être observées. En l'absence d'encadrement hiérarchique fréquent, les pairs-formateurs ont développé une initiative et une autonomie remarquables. Les MCM, confrontés à des difficultés pédagogiques sans filet institutionnel, ont investi avec une intensité particulière les espaces de formation entre pairs. L'intersubjectivité entre les pôles, la reconnaissance mutuelle comme sujets apprenants, était particulièrement visible dans un contexte où chacun savait que l'autre était sa principale ressource professionnelle.

Le dispositif a été généralisé aux trois districts de la circonscription, permettant l'encadrement de 198 enseignants, avec un taux de réussite de 87,82 % contre une moyenne de 78,69 % pour l'ensemble de la circonscription, des données déjà présentées dans Mbaye (2026). Ce résultat suggère que les conditions d'activation de la TDI, à savoir un espace de confiance, des rôles fluides et une reconnaissance mutuelle, peuvent être réunies dans des contextes professionnels présentant des contraintes matérielles et institutionnelles différentes.

4.3. Kédougou (2024-2026) : institutionnalisation et évolution du dispositif

L'expérimentation de Kédougou a posé une question nouvelle : la TDI conserve-t-elle ses caractéristiques lorsqu'elle est formellement institutionnalisée ? Le risque identifié théoriquement était que la formalisation excessive neutralise la fluidité des rôles et la spontanéité des échanges qui caractérisent le modèle.

Les observations de terrain suggèrent que ces caractéristiques ont été maintenues dans le contexte étudié. L'intégration du CREAQ dans les treize axes d'intervention de l'IEF de Kédougou (Mbaye, 2022) n'a pas figé les dynamiques relationnelles : elle leur a fourni un cadre et une légitimité

institutionnelle qui les ont renforcées. Les pairs-formateurs, reconnus officiellement dans leur rôle par l'institution, ont gagné en confiance et en efficacité. Les MCM, sachant que leur accompagnement s'inscrit dans le plan de pilotage de la circonscription, ont perçu la formation entre pairs comme un droit et non comme un service optionnel.

Sur cette période, 289 enseignants ont été encadrés, avec un taux de réussite de 98,45 % aux examens professionnels pour les candidats accompagnés, contre une moyenne de 91,16 % pour la circonscription, des données déjà présentées dans Mbaye (2026). Ces résultats sont compatibles avec l'idée que la TDI peut continuer à se développer sans perdre en cohérence : non pas en s'affranchissant de l'institution, mais en trouvant avec elle un équilibre entre structure formelle et dynamiques informelles.

Les données des trois sites font ressortir une caractéristique rare dans les modèles de formation : elle est à la fois robuste dans des conditions adverses et susceptible de se renforcer dans des conditions favorables. Ce double ancrage lui confère une adaptabilité que les dispositifs purement institutionnels ne possèdent généralement pas.

Tableau 2. Résultats comparés des trois terrains d'expérimentation

Terrain	Période	Contexte	Enseignants encadrés	Taux de réussite (CREAQ)	Moyenne circ.
Tivaouane	2015-2019	Semi-urbain	585	97,8 %	84,65 %
Saraya	2021-2024	Rural enclavé	198	87,82 %	78,69 %
Kédougou	2024-2026	Institutionnel	289	98,45 %	91,16 %

5. Discussion

5.1. La TDI et les théories de la relation pédagogique : apports et distinctions

Le modèle de la TDI entretient un rapport de filiation et de distinction avec les grands modèles de la relation pédagogique. Sa parenté avec le triangle pédagogique de Houssaye (1988) est évidente : les deux modèles décrivent une structure à trois pôles. Mais leur conception de la dynamique entre ces pôles diffère fondamentalement. Chez Houssaye, les relations entre pôles sont essentiellement binaires : à chaque moment, l'un des trois acteurs est « mis à mort ». Dans la TDI, les trois pôles sont simultanément actifs et en relation les uns avec les autres. C'est cette simultanéité qui constitue l'apport principal du modèle.

Par rapport aux modèles de formation entre pairs (Hobson & Malderez, 2013 ; Hargreaves & Fullan, 2012), la TDI apporte une contribution originale en modélisant explicitement le rôle de l'institution, représentée par l'inspecteur, dans le dispositif. Les théories du peer learning ont tendance à se focaliser sur la relation horizontale entre pairs, en marginalisant ou en occultant la dimension institutionnelle. La TDI montre que cette dimension est constitutive du modèle, à condition qu'elle soit exercée dans une posture d'ouverture et non de contrôle.

Bien que le modèle de la TDI soit né d'un contexte africain précis, ses mécanismes fondamentaux, à savoir la réciprocité des influences, la déstabilisation productive et le renforcement mutuel, pourraient être observables dans d'autres contextes de formation professionnelle ; il s'agit là d'une hypothèse qui devra être examinée empiriquement. Seule la forme prise par l'intersubjectivité change d'un contexte à l'autre : les codes culturels qui permettent ou entravent la reconnaissance mutuelle entre les pôles de la triade.

5.2. Implications pour la formation professionnelle des enseignants en contexte africain

Le modèle de la TDI a des implications directes pour la conception des politiques de formation continue des enseignants en Afrique subsaharienne. Dans un contexte contraint par des ratios inspecteur/enseignant défavorables, des ressources financières limitées et une géographie souvent difficile, il propose une voie de développement professionnel qui mobilise les ressources existantes plutôt que d'en requérir de nouvelles.

Cette perspective rejoint les préoccupations de plusieurs organisations internationales qui plaident pour des formes de développement professionnel des enseignants durables, contextualisées et ancrées dans les pratiques réelles des acteurs (UNESCO, 2014 ; Banque mondiale, 2018). Elle s'inscrit également dans le mouvement des pédagogies africanisées qui cherchent à partir des réalités et des ressources locales pour construire des solutions éducatives adaptées (Diallo, 2009 ; Ki-Zerbo, 1990).

La TDI offre en outre aux inspecteurs un outil conceptuel pour repenser leur rôle. Loin de les déposséder de leur mission d'encadrement, elle leur propose de la démultiplier : en animant une TDI active, un inspecteur peut espérer étendre son influence à un nombre d'enseignants bien au-delà de ce que son seul agenda lui permettrait. Ce changement d'échelle potentiel, sans changement de ressources, constitue l'une des pistes d'application concrètes du modèle.

5.3. Limites et perspectives

Malgré la solidité de son expérimentation terrain, le modèle de la TDI présente des limites qui appellent à une recherche complémentaire. Sur le plan méthodologique, l'absence de groupes de contrôle dans les expérimentations conduites ne permet pas d'isoler rigoureusement l'effet propre de la TDI des autres variables contextuelles. Une démarche quasi-expérimentale permettrait de renforcer la validité interne des conclusions.

Sur le plan théorique, si les conditions favorables à l'activation de la TDI sont bien identifiées, ses conditions défavorables, celles qui empêchent sa survenue ou en réduisent les effets, mériteraient une analyse plus systématique. En particulier, les seuils en termes de taille de groupe et de durée d'interaction restent à préciser.

Enfin, la généralisation du modèle à d'autres niveaux d'enseignement, à d'autres disciplines et à d'autres pays constitue une perspective de recherche prometteuse. Des partenariats avec des équipes de recherche d'autres contextes permettraient de tester la validité transculturelle du modèle et d'en enrichir la formulation théorique.

Conclusion

Le modèle de la Triade Dynamique Intersubjective représente une contribution originale à la théorie de la formation professionnelle des enseignants. En nommant et en théorisant l'architecture relationnelle à trois pôles qui sous-tend les dispositifs de formation entre pairs efficaces, il contribue à documenter un angle encore peu exploré de la formation continue en contexte africain, tout en proposant une réponse pratique à des défis structurels persistants.

Sa force est d'être né du terrain, de l'observation patiente et rigoureuse des situations réelles où un inspecteur, des pairs-formateurs et des enseignants en exercice se forment ensemble dans un environnement de confiance mutuelle. Sa cohérence interne apparaît maintenue dans les trois contextes étudiés, même si l'ampleur de ses effets réels reste à confirmer par des travaux dotés d'un dispositif comparatif.

La TDI propose ainsi un autre regard sur l'acte de former. Un regard qui part des relations entre acteurs, et non des contenus ou des méthodes, pour comprendre pourquoi certains dispositifs de formation transforment durablement les pratiques professionnelles, quand d'autres laissent peu de traces. Ce regard relationnel et systémique est peut-être la contribution la plus durable que ce modèle peut apporter à la réflexion sur la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne. Au-delà de sa mise à l'épreuve empirique sur trois terrains contrastés, la TDI invite les systèmes éducatifs africains à repenser la formation continue non comme un service descendant, mais comme un espace relationnel à cultiver collectivement, où l'institution, la médiation par les pairs et la pratique quotidienne se nourrissent mutuellement plutôt que de se succéder dans une chaîne hiérarchique. Sur le plan pratique, ce modèle pourrait constituer un levier de politique publique potentiellement moins exigeant en ressources humaines supplémentaires, sous réserve d'une évaluation de ses conditions de mise en œuvre et de son coût : plutôt que de recruter davantage d'inspecteurs, dont la formation et le déploiement demandent des ressources considérables, il s'agit d'organiser délibérément les conditions relationnelles qui permettent aux pairs-formateurs et aux enseignants en exercice de se former mutuellement, sous une supervision institutionnelle allégée mais présente. Le dispositif CREAQ, ainsi qu'une première esquisse du modèle de la TDI destinée à en éclairer le fonctionnement, ont fait l'objet d'une publication antérieure (Mbaye, 2026, RASEF n°8). Le présent article ne vise donc pas à présenter à nouveau le dispositif, mais à approfondir le modèle théorique de la TDI : son ancrage épistémologique, ses mécanismes d'activation et son positionnement par

rapport aux cadres existants de la relation pédagogique, autant de développements que ne permettait pas le format de la première publication, centrée sur le pilotage opérationnel du dispositif.

BIBLIOGRAPHIE

Banque mondiale. (2018). World Development Report 2018 : Learning to Realize Education's Promise. Washington D.C. : World Bank.

Bertalanffy, L. von. (1968). General System Theory : Foundations, Development, Applications. New York : George Braziller.

Denzin, N. K. (1978). The Research Act : A Theoretical Introduction to Sociological Methods (2e éd.). New York : McGraw-Hill.

Diallo, B. (2009). Éducation et développement en Afrique subsaharienne. Dakar : CODESRIA.

Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N. (1975). « Social interaction and the development of cognitive operations ». European Journal of Social Psychology, 5(3), 367-383.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research. Chicago : Aldine.

Habermas, J. (1987). Théorie de l'agir communicationnel. Paris : Fayard. (Œuvre originale publiée en 1981).

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital : Transforming Teaching in Every School. New York : Teachers College Press.

Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). « Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education ». International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 2(2), 89-108.

Houssaye, J. (1988). Le triangle pédagogique. Berne : Peter Lang.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). The Action Research Planner (3e éd.). Geelong : Deakin University Press.

Ki-Zerbo, J. (1990). Éduquer ou périr. Paris : L'Harmattan / UNICEF.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation. Cambridge : Cambridge University Press.

Lewin, K. (1946). « Action research and minority problems ». Journal of Social Issues, 2(4), 34-46.

- Luhmann, N. (1984). Soziale Systeme. Francfort : Suhrkamp.
- Maturana, H., & Varela, F. (1980). Autopoiesis and Cognition : The Realization of the Living. Dordrecht : Reidel.
- Mbaye, M. B. (2010). Interactions entre élèves-inspecteurs lors des activités collaboratives et coopératives en formation initiale. Mémoire CAIEE. FASEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- Mbaye, M. B. (2019a). La Triade Dynamique Intersubjective : architecture relationnelle du CREAQ. Document de travail, IEF Saraya.
- Mbaye, M. B. (2019b). « Réussir le pilotage des districts : le modèle de la Stivation, mère du CREAQ ». Communication présentée au Séminaire Bilan de la Direction de l'Enseignement Élémentaire (DEE), Dakar, Sénégal.
- Mbaye, M. B. (2022). « Les principaux axes d'intervention ». Document de pilotage interne. IEF de Kédougou, Sénégal.
- Mbaye, M. B. (2026). « L'Inspecteur de l'Éducation, architecte et pilote de la formation par les pairs : pour une vulgarisation du CREAQ ». RASEF, n°8, 252-264.
- Mead, G. H. (1934). Mind, Self, and Society. Chicago : University of Chicago Press.
- Morin, E. (1990). Introduction à la pensée complexe. Paris : ESF.
- République du Sénégal. (2012). Décret n° 2012-1276 portant création des Inspections d'Académie et des Inspections de l'Éducation et de la Formation. Journal Officiel de la République du Sénégal.
- Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action. New York : Basic Books.
- UNESCO. (2014). Teaching and Learning : Achieving Quality for All. EFA Global Monitoring Report. Paris : UNESCO.
- Vygotski, L. S. (1978). Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge : Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity. Cambridge : Cambridge University Press.