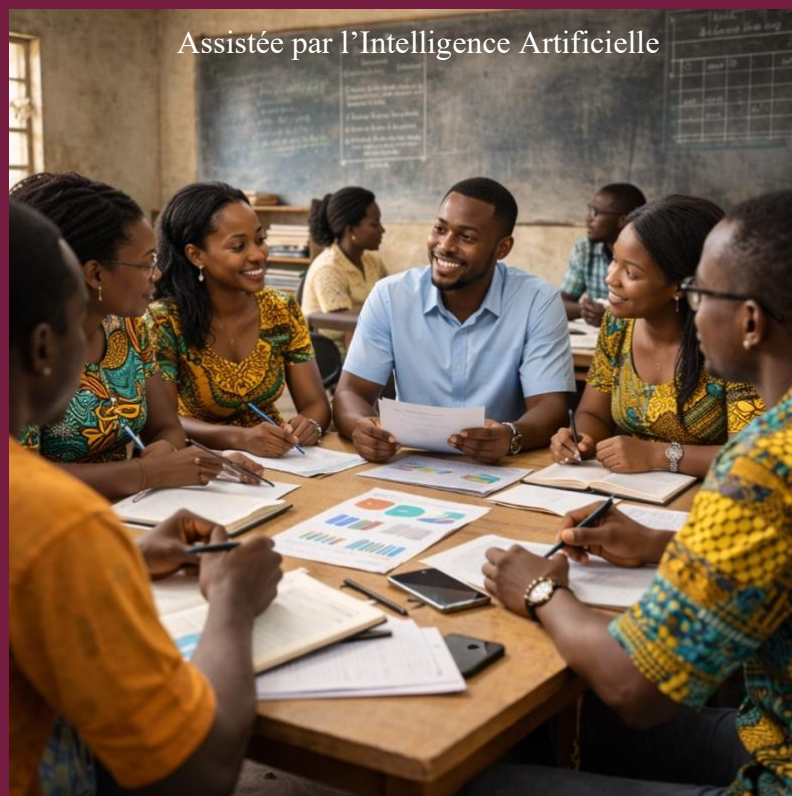


Pilotage par les données et dialogue de gestion



Inspecteur M. AGBA Tamouli, IEPP VO-SUD
Inspecteur M. NABEDE Pouwèdéou, IEPP TCHAMBA-EST
Inspectrice Mme NEBONA Backansiele, IEPP LOME-AEROPORT
Inspecteur M. TCHETCHE Egoulou Koudjoukabalo, IEPP BAS MONO

Sommaire

INTRODUCTION	3
PRESENTATION DU GUIDE.....	4
PARTIE I. CLARIFICATION DU CADRE : COMPRENDRE CE QU'EST REELLEMENT UN DIALOGUE DE GESTION	6
PARTIE II. L'INTERPRETATION DES DONNEES : PASSER DES CONSTATS AUX HYPOTHESES SANS REFERMER TROP VITE LE SENS DES SITUATIONS	11
PARTIE III. LA RESTITUTION ET LA CONSTRUCTION D'UN DIAGNOSTIC PARTAGE	16
PARTIE IV. L'ELABORATION DU PLAN D'ACTION : TRANSFORMER UN DIAGNOSTIC PARTAGE EN DYNAMIQUE DE TRANSFORMATION.....	22
ANNEXE N°1 : FONDEMENTS THEORIQUES GENERAUX DU DIALOGUE DE GESTION	26
ANNEXE N°2 : LES ASSISTANTS D'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DEVELOPPES POUR ACCOMPAGNER LE DIALOGUE DE GESTION	30
ANNEXE N°3 : GLOSSAIRE.....	33
ANNEXE N°4 : QUESTIONS / REPONSES.....	35



OD'ECOL
International

Des ressources au service des acteurs de l'éducation

<https://www.odecol.org/>

Introduction

Le présent guide s'inscrit dans une dynamique de recherche-action conduite, au cours de l'année scolaire 2025-2026, dans le cadre du programme PSEM II de l'Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE) de l'Université de Lomé. Il ne constitue ni un référentiel prescriptif supplémentaire, ni une formalisation abstraite des pratiques de pilotage, mais le résultat d'un travail progressif d'élucidation des conditions réelles dans lesquelles le dialogue de gestion peut devenir un levier effectif de transformation des pratiques éducatives.

Les travaux qui ont permis son élaboration reposent sur un corpus empirique dense, constitué de rapports d'auto-évaluation d'écoles, de notes de plan d'action, d'observations de séances de dialogue de gestion et d'entretiens d'explicitation conduits avec des inspecteurs engagés dans un dispositif de recherche-action de formation des cadres par la recherche. Ces matériaux ont été produits dans des contextes contrastés, notamment au sein des écoles primaires de K., W. et A... (noms des écoles anonymisés), et ont été enrichis par les analyses réflexives issues des entretiens avec des inspecteurs tels que Mme Nebona, M. Nabede ou M. Tchetché. L'ensemble de ces données a permis de documenter finement les pratiques effectives de pilotage, mais aussi les tensions, les impensés et les résistances qui traversent le dialogue de gestion dans sa mise en œuvre concrète.

L'ambition de ce guide est née d'un constat partagé par les acteurs eux-mêmes : malgré la multiplication des dispositifs de pilotage par les données, les effets sur les pratiques pédagogiques restent souvent limités. Les données existent, les diagnostics sont produits, les plans d'action sont formalisés, mais la transformation effective des situations éducatives demeure incertaine. Cette difficulté ne relève pas d'un déficit d'outils ou de compétences techniques, mais d'un problème plus profond, lié aux conditions mêmes de production du sens des changements attendus dans les organisations scolaires.

Les expérimentations conduites dans le cadre du PSEM II ont précisément permis de déplacer le regard sur cette question. Elles montrent que le dialogue de gestion ne peut être réduit à un moment de restitution ou à un instrument de régulation administrative. Il constitue, dans ses formes les plus abouties, un dispositif socio-cognitif d'investigation collective, dans lequel les données deviennent des supports de discussion, les acteurs des co-analystes, et le diagnostic le produit d'un processus dialogique plutôt que l'application d'un savoir expert.

Ce déplacement ne va pas de soi. Il suppose une transformation des postures professionnelles, en particulier celle des inspecteurs, qui sont amenés à suspendre temporairement leur position d'autorité pour organiser les conditions d'une enquête collective. Il suppose également une évolution des outils et des méthodes, afin de passer d'une logique de production de résultats à une logique de construction partagée de l'intelligibilité des difficultés notamment là où il est devenu plus difficile de réussir qu'ailleurs. Enfin, il implique une vigilance méthodologique constante, notamment face aux risques de simplification, de sur-interprétation ou de décontextualisation des analyses.

C'est dans cette perspective que le présent guide a été conçu. Il vise à formaliser, à partir des expérimentations de terrain, un ensemble de repères pour penser et conduire le dialogue de gestion comme un processus structuré, réflexif et évolutif. Ces repères ne constituent pas des recettes, mais des points d'appui pour l'action, susceptibles d'être adaptés aux contextes locaux.

Présentation du guide

Ce guide propose une modélisation progressive du dialogue de gestion, structurée en quatre grandes parties correspondant aux différentes phases observées dans les expérimentations du programme PSEM II.

La première partie est consacrée à la clarification du cadre. Les travaux de terrain ont montré que l'une des principales difficultés réside dans les représentations mêmes du dialogue de gestion. Trop souvent perçu comme un moment de restitution descendante ou comme une procédure administrative, il tend à produire des effets limités, voire contre-productifs. Les observations menées notamment avec l'équipe pédagogique de l'école K... mettent en évidence la nécessité de redéfinir ce dispositif comme un espace d'investigation collective, dans lequel le diagnostic n'est pas donné d'avance, mais se construit progressivement dans l'interaction.

La deuxième partie porte sur l'interprétation des données. Les entretiens d'explicitation conduits avec les inspecteurs révèlent une tension centrale entre la nécessité d'interpréter et le risque de refermer trop rapidement le sens des situations. Les cas de l'inspectrice Nebona et de l'inspecteur Nabede montrent que les analyses produites, notamment à partir d'outils d'intelligence artificielle, peuvent conduire à des lectures surplombantes si elles ne sont pas retravaillées. Cette partie propose donc des repères méthodologiques pour construire des hypothèses prudentes, explicites et discutables, en maintenant ouvert l'espace d'enquête.

La troisième partie traite de la restitution et de la construction du diagnostic partagé. Les observations réalisées à K... et à W... montrent que le diagnostic ne devient opérant que lorsqu'il est discuté, contesté et enrichi par les acteurs eux-mêmes. Cette phase apparaît comme le cœur du dispositif, dans la mesure où elle transforme des données techniques en objets de travail collectif. Le guide propose ici une architecture précise des séances de restitution, en insistant sur les conditions de sécurisation de la parole, de structuration des échanges et de production d'un accord suffisamment partagé pour engager l'action.

La quatrième partie est consacrée à l'élaboration du plan d'action. Les expérimentations, notamment à A..., montrent que le passage du diagnostic à l'action constitue un moment particulièrement critique. Les plans d'action échouent souvent lorsqu'ils sont trop généraux, trop ambitieux ou insuffisamment appropriés par les acteurs. Cette partie propose de concevoir l'action comme une démarche expérimentale, fondée sur la sélection de priorités limitées, la mise en œuvre d'essais ajustables et l'organisation de dispositifs de suivi.

L'ensemble du guide est traversé par une attention constante aux conditions réelles d'exercice du métier d'inspecteur et aux contraintes spécifiques des établissements scolaires. Il ne s'agit pas de proposer un modèle idéal, mais de formaliser des repères opératoires à partir de situations effectivement rencontrées.

Par ailleurs, le guide intègre une réflexion approfondie sur l'apport des assistants d'intelligence artificielle dans le dialogue de gestion. Les expérimentations du PSEM II ont montré que ces outils peuvent constituer des appuis puissants pour l'analyse et la structuration des données, mais qu'ils comportent également des risques importants, notamment en termes de sur-interprétation et d'effet d'autorité. Leur usage est donc pensé comme un soutien à la réflexivité professionnelle, et non comme un substitut au jugement.

Enfin, ce guide s'inscrit dans une perspective de développement professionnel des cadres éducatifs. Il vise à accompagner une évolution des pratiques de pilotage vers des formes plus réflexives, plus dialogiques et plus attentives à la complexité des situations éducatives. En ce sens, il constitue à la fois un outil d'action et un support de formation, susceptible d'être mobilisé dans des dispositifs d'accompagnement, de formation continue ou de recherche-action.

M. AGBA Tamouli, IEPP VO-SUD
M. NABEDE Pouwèdéou, IEPP TCHAMBA-EST
Mme NEBONA Backansiele, IEPP LOME-AEROPORT
M. TCHETCHE Egoulou Koudjoukabalo, IEPP BAS MONO

*

Partie I. Clarification du cadre : comprendre ce qu'est réellement un dialogue de gestion

Le dialogue de gestion est souvent perçu, dans les pratiques institutionnelles, comme un moment de restitution de données ou comme un espace de régulation administrative. Cette représentation est insuffisante et constitue même un obstacle majeur à son efficacité. Les analyses de terrain montrent qu'un dialogue de gestion qui se limite à présenter des résultats, même rigoureusement construits, ne produit que très peu d'effets sur les pratiques. Il peut même générer des résistances, notamment lorsque les acteurs se sentent jugés ou évalués.

Il convient donc de reconfigurer profondément cette notion. Le dialogue de gestion doit être compris comme un dispositif socio-cognitif, c'est-à-dire un cadre structuré dans lequel des acteurs produisent ensemble du sens à partir de données. Cette production de sens n'est pas accessoire, elle est la condition même de l'action. En effet, un établissement ne change pas parce que des données ont été produites, mais parce que ces données ont été comprises, discutées, reformulées et appropriées.

Les observations conduites dans les écoles, notamment à K..., permettent de mieux comprendre ce qui se joue réellement. Le dialogue ne suit pas une logique linéaire, mais une dynamique en quatre temps. D'abord, l'inspecteur expose des données, souvent perçues comme extérieures aux acteurs. Ensuite, les enseignants et les parents prennent la parole et viennent compléter ces données par leur expérience. Puis, progressivement, les causes sont mises en forme et structurées collectivement. Enfin, une ouverture se dessine vers un travail ultérieur, sans que des solutions immédiates soient imposées.

Cette dynamique est essentielle. Elle montre que le diagnostic ne précède pas le dialogue, mais qu'il en est le produit. Or, une difficulté récurrente observée chez les inspecteurs est leur tendance à aller trop vite vers l'interprétation ou vers la recherche de solutions. Cette précipitation est compréhensible, car elle est liée à une exigence institutionnelle d'efficacité. Pourtant, elle produit un effet inverse : elle empêche la construction d'un diagnostic partagé.

Dans cette perspective, il est possible de formuler une définition opératoire du dialogue de gestion. Il s'agit d'un dispositif d'investigation collective, médiatisé par des données, visant à produire un diagnostic partagé des difficultés d'un établissement. Ce diagnostic n'est pas une fin en soi, mais une condition pour engager une transformation durable.

Un premier repère pour agir consiste donc à considérer que l'objectif d'un dialogue de gestion n'est pas de résoudre un problème, mais de le comprendre collectivement. Tant que cette compréhension n'est pas stabilisée, toute tentative d'action risque d'être inefficace.

La collecte des données comme processus de co-construction

La première phase du dialogue de gestion est traditionnellement désignée comme une phase de collecte de données. Cette appellation est trompeuse si elle laisse entendre qu'il s'agit d'une simple accumulation d'informations. Les travaux analysés montrent qu'une telle approche conduit à produire des diagnostics riches sur le plan technique, mais pauvres sur le plan opérationnel.

Il est donc nécessaire d'opérer une rupture conceptuelle. Collecter des données ne signifie pas accumuler des informations, mais préparer les conditions de leur mise en discussion. Une donnée n'a pas de valeur en elle-même. Elle acquiert une valeur lorsqu'elle devient un objet de débat, c'est-à-dire lorsqu'elle peut être reconnue, discutée et éventuellement contestée par les acteurs.

Premier exemple – Les résultats scolaires : du chiffre à l'objet de débat

Dans une approche classique, l'inspecteur collecte les résultats d'une école et les présente sous forme de tableau ou de graphique. Par exemple, il indique que le taux de réussite est passé de 79 % à 47 % en quelques années.

Dans cette configuration, la donnée est posée comme un fait. Elle peut produire un effet d'impression, voire de choc, mais elle reste extérieure aux acteurs. Elle appelle souvent des réactions défensives ou des explications immédiates, du type « les élèves ont baissé de niveau » ou « les conditions sont plus difficiles ».

Dans une approche orientée vers la mise en discussion, la même donnée est travaillée autrement. L'inspecteur ne se contente pas de la présenter. Il la transforme en objet de débat.

Il peut dire, par exemple :

« Nous observons une baisse importante des résultats sur plusieurs années. Est-ce que cette évolution correspond à ce que vous observez dans vos classes ? »

À ce moment-là, la donnée change de statut. Elle n'est plus une information descendante, mais un point d'entrée dans une discussion. Les enseignants peuvent confirmer, nuancer, contester ou compléter. Certains peuvent dire que la baisse est réelle mais plus marquée dans certaines disciplines, d'autres qu'elle concerne surtout certains niveaux, d'autres encore qu'elle est liée à des changements dans les évaluations.

Repère pour agir : une donnée devient utile lorsqu'elle suscite une réaction argumentée des acteurs, et non lorsqu'elle impose une conclusion.

Concrètement, cela implique un déplacement de posture pour l'inspecteur. Il ne s'agit plus de se positionner comme un expert qui produit un diagnostic, mais comme un organisateur de la discussion autour de ce diagnostic. Cette posture est exigeante, car elle suppose d'accepter que les données produites soient remises en question.

Un repère opérationnel consiste à se poser, dès la phase de collecte, la question suivante : cette donnée pourra-t-elle être discutée avec les acteurs ? Si la réponse est négative, alors la donnée n'est pas utile dans le cadre du dialogue de gestion.

Deuxième exemple – Un paradoxe dans les résultats : ouvrir une enquête

Dans le cas étudié avec certains inspecteurs, un écart apparaît entre les résultats aux évaluations internes et les performances au CEPD. Les élèves semblent en difficulté dans les exercices de calcul en classe, mais réussissent mieux à l'examen. Si cette donnée est simplement présentée comme un constat, elle peut être interprétée rapidement comme un problème de fiabilité des évaluations.

Mais si elle est travaillée comme un objet de discussion, elle devient beaucoup plus féconde. L'inspecteur peut poser la question suivante :

« Comment expliquez-vous que les élèves rencontrent des difficultés dans les évaluations de classe, mais réussissent mieux au CEPD ? »

Cette formulation ouvre plusieurs pistes. Les enseignants peuvent évoquer des différences de niveau d'exigence, des modalités de correction, des entraînements spécifiques à l'examen ou encore des stratégies d'adaptation des élèves.

La donnée ne sert plus à conclure, mais à enquêter.

Repère pour agir : une donnée intéressante est souvent une donnée qui ne “colle pas” immédiatement à une explication simple.

La nature des données à collecter constitue un second enjeu majeur. Les analyses montrent qu'il est nécessaire d'articuler plusieurs types de données.

Les données quantitatives longitudinales permettent d'objectiver des tendances. Par exemple, l'évolution des résultats sur plusieurs années met en évidence des dynamiques de progression ou de régression. Dans le cas de K..., la chute des résultats constitue un point d'appui fort pour engager le dialogue. Mais ces données ne disent rien des causes.

Les données de contexte scolaire apportent un éclairage complémentaire. Les effectifs, la présence des enseignants, la disponibilité des manuels ou l'organisation pédagogique permettent de comprendre dans quelles conditions les apprentissages ont lieu. Une classe de 90 élèves ne peut pas être analysée de la même manière qu'une classe de 45 élèves.

Les données socio-économiques et familiales permettent d'inscrire l'école dans son environnement. La précarité, l'alimentation, le suivi parental sont des éléments déterminants pour comprendre les difficultés des élèves. Toutefois, ces données doivent être utilisées avec prudence pour éviter de construire des explications qui déresponsabilisent l'institution scolaire.

Troisième exemple – Les causes externes : éviter la fermeture du débat

Dans plusieurs dialogues de gestion observés, les acteurs expliquent les difficultés par des facteurs externes : pauvreté, manque de suivi parental, travail des enfants. Ces éléments sont réels et doivent être entendus. Mais s'ils ne sont pas travaillés, ils peuvent conduire à une fermeture du débat. La situation est alors perçue comme échappant totalement à l'action de l'école.

Dans une logique de mise en discussion, l'inspecteur ne contredit pas ces propos, mais il les prolonge. Il peut dire :

« Ces éléments sont importants. Dans ce contexte, qu'est-ce qui vous paraît encore possible de travailler à l'école ? »

La donnée sociale n'est pas niée, mais elle est réarticulée à une question d'action.

Repère pour agir : une donnée ne doit jamais enfermer les acteurs dans l'impuissance, elle doit ouvrir des marges de réflexion.

Enfin, les données issues de la parole des acteurs sont indispensables. Elles permettent de rendre visibles des dimensions invisibles dans les données chiffrées. Par exemple, le découragement des enseignants, les stratégies d'évitement des élèves ou les difficultés de mise en œuvre des dispositifs pédagogiques ne peuvent être appréhendés que par le recueil de verbatims.

Quatrième exemple – Une donnée contestée : un levier, non un problème

Il arrive que les acteurs contestent les données présentées. Par exemple, ils peuvent dire que les résultats ne reflètent pas la réalité de leur travail.

Dans une approche classique, cette contestation peut être perçue comme une résistance à gérer.

Dans une approche dialogique, elle est au contraire précieuse. Elle indique que la donnée n'est pas encore stabilisée et qu'un travail de clarification est nécessaire.

L'inspecteur peut alors demander :

« Qu'est-ce qui, selon vous, n'est pas pris en compte dans ces résultats ? »

Cette question permet de faire émerger des éléments complémentaires et d'enrichir l'analyse.

Repère pour agir : une donnée contestée est souvent une donnée qui ouvre le plus de possibilités de compréhension, ainsi si une donnée ne produit aucune discussion, elle n'est pas encore une donnée utile pour le pilotage.

La collecte des données doit ensuite être organisée selon un protocole structuré.

Dans un premier temps, l'inspecteur peut mobiliser des assistants d'intelligence artificielle¹ pour agréger les données disponibles et produire une première analyse descriptive. Cette étape permet de gagner du temps et de faire apparaître des tendances ou des anomalies. Par exemple, l'identification d'un écart entre les résultats du CEPD et les évaluations internes constitue un point d'entrée intéressant pour le dialogue.

Cependant, cette utilisation de l'IA nécessite une vigilance particulière. Les analyses produites par ces outils ont tendance à être formulées de manière affirmative. Or, dans le cadre du dialogue de gestion, il est essentiel de maintenir un niveau d'incertitude. Il convient donc de contraindre l'IA à produire des hypothèses et non des conclusions.

Un repère concret consiste à reformuler systématiquement les analyses produites par l'IA au conditionnel. Par exemple, au lieu de dire "les évaluations ne sont pas fiables", il est préférable de dire "il serait possible que les modalités d'évaluation produisent certains écarts". Cette reformulation ouvre la discussion au lieu de la fermer.

Dans un second temps, l'inspecteur doit identifier les zones d'incertitude. Il s'agit d'un moment clé souvent négligé. Les données ne doivent pas seulement être lues pour ce qu'elles montrent, mais aussi pour ce qu'elles ne permettent pas de comprendre. Les paradoxes, les incohérences ou les zones non documentées constituent des points d'entrée privilégiés pour l'enquête.

Par exemple, le fait que les résultats remontent fortement au troisième trimestre pose une question fondamentale. S'agit-il d'une progression réelle des élèves ou d'un ajustement des pratiques d'évaluation ? Cette question ne peut pas être tranchée sans le dialogue avec les acteurs.

Un repère pour agir consiste à formaliser explicitement ces zones d'incertitude sous forme de questions. Ces questions deviendront les supports du dialogue.

¹ Voir en annexe le chapitre consacré à l'IA.

Le temps d'une restitution dialoguée

Dans un troisième temps, l'inspecteur doit préparer la mise en discussion. Cette étape consiste à transformer les données en objets de dialogue. Les données doivent être reformulées sous forme de constats discutables, accompagnés de questions ouvertes. Le recours aux assistants d'intelligence artificielle peut être particulièrement utile dans cette phase, à condition de bien en maîtriser les usages. Ces outils permettent d'analyser rapidement de grandes quantités de données, de détecter des régularités et de générer des hypothèses. Ils peuvent également aider à produire des supports de restitution accessibles. Cependant, les risques sont réels. L'effet d'autorité de l'IA peut conduire les inspecteurs à considérer les analyses comme des vérités. De plus, ces analyses peuvent être décontextualisées et produire des interprétations inadaptées aux réalités locales.

Un repère essentiel consiste à considérer l'IA comme un outil de questionnement et non comme un outil de décision. Les analyses produites doivent toujours être retravaillées, contextualisées et mises en discussion.

Points de vigilance méthodologiques

La phase de collecte est traversée par plusieurs tensions qu'il est nécessaire d'explicitier.

La première tension concerne la posture de l'inspecteur. Il doit accepter de suspendre temporairement sa position d'autorité pour adopter une posture d'enquêteur. Cela ne signifie pas renoncer à son expertise, mais différer son usage. Cette suspension est difficile, car elle va à l'encontre des attentes institutionnelles. La deuxième tension concerne le rapport aux données. Les données ne sont jamais une représentation fidèle de la réalité. Elles sont produites dans des contextes spécifiques, avec des biais possibles. Par exemple, certaines évaluations peuvent être ajustées pour répondre à des attentes institutionnelles. Il est donc nécessaire d'adopter une posture critique vis-à-vis des données. La troisième tension concerne la temporalité. Les inspecteurs sont souvent soumis à une pression pour produire rapidement des résultats. Or, la construction d'un diagnostic partagé nécessite du temps. Il est préférable de prendre le temps de comprendre que d'agir rapidement sur des bases fragiles.

Un repère pour agir consiste à accepter que la phase de collecte puisse être itérative. Il est souvent nécessaire de revenir sur les données, de les compléter et de les recontextualiser.

Synthèse opérationnelle

À l'issue de cette phase, la collecte des données peut être redéfinie comme un processus de construction d'objets de discussion. Ces objets sont nécessairement incomplets et provisoires. Leur fonction n'est pas de produire un diagnostic définitif, mais de permettre aux acteurs de s'engager dans un processus d'enquête collective. Cette redéfinition est décisive. Elle conditionne l'ensemble des phases suivantes. Si la collecte est pensée comme une accumulation de données, le dialogue de gestion restera un exercice formel. Si elle est pensée comme une préparation à la discussion, elle devient un levier puissant de transformation des pratiques.

Un dernier repère pour agir peut être formulé de manière simple : une donnée n'est utile que si elle permet de poser une question aux acteurs.

Partie II. L'interprétation des données : passer des constats aux hypothèses sans refermer trop vite le sens des situations

La phase d'interprétation constitue sans doute le moment le plus délicat du dialogue de gestion. Elle est plus difficile que la collecte elle-même, parce qu'elle oblige l'inspecteur à accomplir un geste professionnel paradoxal. D'un côté, il doit faire preuve de rigueur, c'est-à-dire ne pas rester au niveau d'une simple juxtaposition de chiffres ou de témoignages. De l'autre, il doit éviter de transformer trop vite ces éléments en explications définitives. C'est précisément dans cette tension que se joue la différence entre un pilotage par les données de type administratif et un pilotage par les données de type réflexif. Dans le premier cas, les chiffres servent surtout à confirmer une lecture déjà disponible. Dans le second, ils deviennent des appuis pour enquêter, pour faire émerger des questions nouvelles, pour déplacer le regard des acteurs sur leur propre réalité professionnelle. Cette idée est au cœur de votre proposition initiale, qui insiste sur le fait que l'interprétation ne consiste pas à expliquer les données mais à construire des hypothèses partageables.

Les entretiens avec les inspecteurs, conduits dans le cadre d'une recherche-action, montrent très bien ce qui se joue à ce moment-là. Chez un inspecteur on voit apparaître une tendance très compréhensible à relier immédiatement les résultats à des causes déjà connues du terrain, comme les élèves placés, le désengagement des familles ou le manque de manuels. Or, l'entretien fait apparaître que cette manière d'aller vite vers l'explication risque de refermer l'espace d'enquête, alors même que certaines zones d'ombre demeurent entières, par exemple les écarts entre trimestres ou les mécanismes précis qui expliquent certains retards et certaines baisses de performance. La poursuite de la réflexion l'amène alors à reconnaître qu'il faut parfois accepter de ne pas savoir encore et reformuler certaines interprétations en questions ouvertes plutôt qu'en diagnostics stabilisés. Chez un autre inspecteur le déplacement est un peu différent mais tout aussi instructif. Il ne s'agit pas tant de freiner une interprétation trop rapide que de tirer parti d'un effet de surprise produit par l'analyse. Le paradoxe entre des résultats satisfaisants au CEPD et un échec massif en calcul écrit dans les évaluations internes ne pouvait pas être absorbé dans un schéma explicatif simple. Il oblige au contraire à suspendre les évidences, à envisager plusieurs hypothèses concurrentes, et à reconnaître que seule une discussion approfondie avec les enseignants permettra de comprendre ce qui se passe réellement dans l'école. Ici l'entretien d'un inspecteur montre qu'une interprétation rigoureuse suppose aussi une vigilance sur la valeur même des données. Il découvre que des chiffres apparemment objectifs peuvent être biaisés ou stratégiquement produits, et que l'interprétation ne doit donc jamais porter seulement sur les résultats scolaires, mais aussi sur les conditions sociales, institutionnelles et organisationnelles qui président à leur production.

À partir de ces matériaux, on peut affirmer que la finalité de la phase d'interprétation n'est pas de dire ce que signifient définitivement les données, mais de construire un espace d'hypothèses provisoires, explicites et discutables. Cette distinction est essentielle. Une hypothèse n'est pas une faiblesse du raisonnement. Elle en est au contraire la forme la plus rigoureuse lorsqu'on travaille sur des réalités sociales complexes. Elle permet de reconnaître que les faits observés sont souvent ambigus, qu'ils peuvent recevoir plusieurs lectures, et que leur sens réel doit être éprouvé dans l'échange avec les acteurs.

Un premier repère pour agir peut donc être formulé de manière très simple : tant qu'une explication n'a pas été discutée avec les acteurs concernés, elle doit être tenue pour provisoire.
--

Pour aider les inspecteurs à conduire cette phase, il est utile de distinguer plusieurs niveaux d'interprétation. Le premier niveau est celui de la description approfondie. Il ne s'agit plus ici de lire les données de façon brute, mais de se demander ce qu'elles font apparaître réellement. Une baisse des résultats, par exemple, ne signifie pas seulement que les élèves réussissent moins bien. Elle peut signaler une rupture dans les apprentissages fondamentaux, un effet de seuil entre deux cycles, une fragilité dans les dispositifs d'évaluation ou encore une instabilité des conditions d'enseignement. De la même manière, ce que certains rapports désignent comme un saut de performance au troisième trimestre ne doit pas être lu comme un simple redressement, mais comme un phénomène problématique appelant une investigation. S'agit-il d'une progression réelle, obtenue grâce à un travail intensif de fin d'année, ou bien d'un ajustement des évaluations, d'un abaissement des exigences, voire d'une logique institutionnelle visant à éviter des taux d'échec trop visibles ? Nos propositions insistaient déjà sur ce point en rappelant que le premier geste interprétatif consiste à expliciter ce que les données disent réellement, au-delà de leur apparence immédiate. Les entretiens avec les inspecteurs impliqués dans cette expérimentation du dialogue de gestion, renforcent fortement cette idée. Chez l'un, l'analyse fait apparaître des « tendances bizarres » et des remontées spectaculaires qui suggèrent que certains chiffres peuvent davantage traduire des logiques de reddition de comptes que des acquisitions effectives. Chez l'autre, la mise en tension de deux sources d'évaluation apparemment cohérentes révèle au contraire un paradoxe qui était resté invisible jusqu'alors.

Le second niveau d'interprétation est le niveau hypothético-interprétatif. C'est ici que l'inspecteur commence à élaborer des causes possibles, mais il ne doit le faire qu'avec beaucoup de prudence. Le corpus insiste fortement sur ce point : les formulations affirmatives ferment le dialogue, tandis que les formulations hypothétiques l'ouvrent. Dire que « les évaluations ne sont pas fiables », que « les enseignants pratiquent une culture de façade » ou que « les élèves ne sont pas motivés » revient à imposer une lecture. Dire au contraire qu'« il serait possible que certaines modalités d'évaluation produisent des écarts difficiles à interpréter », ou qu'« il pourrait exister une dissociation entre les tâches demandées aux élèves et leurs acquis effectifs », permet de créer un espace où les acteurs peuvent se reconnaître, nuancer, corriger ou compléter. C'est précisément ce que travaille un inspecteur lorsqu'il s'astreint à ne pas présenter les formulations de l'IA comme des vérités, mais comme des hypothèses à discuter. Il propose même explicitement qu'il faut « forcer l'assistant à dire que ce sont des hypothèses », faute de quoi les équipes risquent de se braquer. Le même principe apparaît dans les repères théorico-pratiques, qui soulignent que le rôle de l'inspecteur pendant la séance n'est pas seulement d'exposer des tendances, mais d'avancer des hypothèses susceptibles d'éclairer les constats sans les figer prématurément.

À ce stade, une manière de faire contraignante consiste à toujours produire plusieurs hypothèses pour un même phénomène. Lorsque l'on observe, par exemple, un écart entre les évaluations internes et le CEPD, il faut résister à la tentation de choisir immédiatement la première explication disponible. Plusieurs lectures peuvent coexister. La différence peut venir du niveau d'exigence des épreuves, des pratiques de correction, d'une préparation ciblée à l'examen final, d'un usage plus stratégique des compositions scolaires, ou encore d'un découplage entre l'enseignement ordinaire et les apprentissages réellement évalués. Ce pluralisme hypothétique n'est pas une complication inutile. Il est au contraire la meilleure garantie contre la fermeture prématurée du diagnostic. C'est exactement ce que montre l'entretien avec un inspecteur : le paradoxe du calcul écrit ne donne pas lieu à une conclusion rapide, mais à une série de pistes à explorer avec les équipes, ce qui transforme le rapport IA en déclencheur de problématisation plutôt qu'en verdict.

Le troisième niveau est le niveau systémique. C'est probablement celui qui distingue le plus nettement une interprétation superficielle d'une interprétation robuste. Les situations étudiées dans le corpus montrent en effet que les difficultés ne relèvent presque jamais d'une seule cause. Elles résultent au

contraire d'un enchevêtrement de facteurs. L'exemple d'A... est très éclairant. La note de travail consacrée à cette école montre que les difficultés tiennent à la fois à la précarité des infrastructures, aux effectifs pléthoriques, à l'irrégularité des élèves, à la fragilité des conditions d'étude, mais aussi à des dysfonctionnements internes comme les résultats en trompe-l'œil, l'insuffisance d'une évaluation réellement formative, le manque de temps pour la remédiation et un sentiment d'impuissance pédagogique face aux prescriptions curriculaires. Une lecture systémique ne consiste donc pas à nier les responsabilités, mais à refuser les causalités simplistes. Elle oblige à mettre en relation les données de résultats, les données d'organisation scolaire, les pratiques pédagogiques, les logiques institutionnelles et les contraintes du contexte. Elle permet également de sortir d'une lecture culpabilisante des acteurs. C'est un point très fort dans l'entretien avec l'Inspecteur, où la remise en question de la « vérité » des chiffres conduit à un regard moins accusateur sur les enseignants et plus attentif à leurs conditions concrètes de travail, notamment dans des classes hétérogènes et pléthoriques où il devient très difficile de faire progresser les élèves les plus fragiles.

L'interprétation ne peut toutefois pas rester à l'état d'intuition générale. Elle doit être conduite selon un protocole. Notre proposition initiale avait déjà dégagé quatre étapes particulièrement utiles. La première consiste à identifier des points de tension dans les données. Cette étape mérite d'être davantage explicitée. Un point de tension est un fait qui résiste à une lecture évidente. Il peut s'agir d'un paradoxe, d'une anomalie, d'une rupture, d'un écart ou d'une discordance. C'est précisément parce qu'il ne rentre pas dans un schéma simple qu'il mérite d'être travaillé. L'inspecteur doit donc apprendre à repérer ces endroits où les données semblent faire problème. Dans le corpus analysé, on peut citer la remontée des résultats en fin d'année, la discordance entre CEPD et compositions internes, l'existence de résultats très faibles malgré des dispositifs répétés de remédiation, ou encore la présence de taux de réussite qui paraissent trop stables ou trop cohérents pour ne pas interroger leurs conditions de production.

Un repère pour agir consiste ici à repérer en priorité ce qui étonne, ce qui dérange ou ce qui paraît trop beau ou trop mauvais pour être compris sans enquête complémentaire.

La deuxième étape consiste à produire des hypothèses concurrentes. Il ne suffit pas de repérer un point de tension. Il faut ensuite en faire un objet d'intelligibilité. La règle méthodologique fondamentale est qu'aucune hypothèse ne doit être posée seule. Pour chaque point de tension, l'inspecteur devrait essayer d'envisager au moins deux ou trois explications plausibles. Cela permet d'éviter deux erreurs très fréquentes. La première est la causalité unique, qui donne l'illusion de comprendre vite mais appauvrit gravement l'analyse. La seconde est la projection de schémas explicatifs déjà disponibles, par exemple attribuer systématiquement les difficultés aux familles, aux programmes ou au manque de moyens. Les entretiens montrent bien que ces schémas existent, qu'ils ont souvent une part de vérité, mais qu'ils deviennent contre-productifs lorsqu'ils empêchent d'interroger d'autres dimensions de la situation.

C'est pourquoi un repère concret pourrait être le suivant : chaque fois qu'une première explication vient spontanément à l'esprit, l'inspecteur devrait s'obliger à en formuler au moins deux autres, même provisoires.

La troisième étape consiste à qualifier le degré de certitude des hypothèses. Cette opération est rarement faite dans les pratiques ordinaires, alors qu'elle est décisive. Toutes les hypothèses n'ont pas le même statut. Certaines sont fortement appuyées par plusieurs indices convergents. D'autres sont fragiles, ou n'ont encore qu'un statut exploratoire. Le fait de qualifier ce degré de robustesse évite de présenter au même niveau une intuition faible et une hypothèse solidement étayée. Cela contribue aussi à sécuriser la restitution, car l'inspecteur peut montrer aux acteurs qu'il ne prétend pas tout savoir de la même manière. Chez les inspecteurs impliqués dans cette expérimentation, les entretiens montrent précisément que l'entrée dans une posture plus réflexive passe par l'acceptation

de cette gradation des certitudes. Le déplacement consiste moins à renoncer à interpréter qu'à apprendre à réguler ce que l'on se permet d'affirmer et à quel moment.

Un repère simple serait ici de distinguer, dans ses notes de travail, ce qui relève d'un constat robuste, d'une hypothèse plausible et d'une piste encore très ouverte.

La quatrième étape consiste à transformer les hypothèses en questions. C'est probablement le geste le plus important, parce qu'il assure le passage de l'interprétation solitaire à l'interprétation dialogique. Une hypothèse de travail n'est véritablement utile que si elle peut être retraduite sous forme de question adressable aux acteurs. Par exemple, si l'on suppose qu'une partie de l'écart entre trimestres pourrait venir d'une évolution des pratiques d'évaluation, la question à poser n'est pas : « Pourquoi vos évaluations ne sont-elles pas fiables ? », mais : « Comment évoluent concrètement vos modalités d'évaluation entre le premier et le troisième trimestre ? », ou encore : « Qu'est-ce qui, selon vous, explique cette différence de résultats au fil de l'année ? ». Ce déplacement est très visible dans les échanges avec un inspecteur, lorsqu'il décide de présenter le constat du décalage, puis de poser la question aux acteurs sans aller plus loin que cela dans un premier temps. Les repères théorico-pratiques vont dans le même sens lorsqu'ils rappellent que l'enjeu n'est pas simplement d'exposer des chiffres, mais de construire des hypothèses que l'on saura reconstruire dans l'interaction avec les acteurs.

Le repère pour agir est ici très clair : toute hypothèse qui ne peut pas être reformulée en question de terrain est encore trop fermée pour être utile dans un dialogue de gestion.

La place des assistants d'intelligence artificielle

Il faut maintenant préciser le rôle des assistants d'intelligence artificielle dans cette phase. Les corpus de cette recherche-action montrent qu'ils peuvent être extrêmement utiles, mais seulement à certaines conditions. Leur principal apport est de faire apparaître des régularités, des croisements et des tensions que l'œil humain ne repère pas toujours spontanément. Ainsi l'IA permet de mettre en relation des données de contexte et des données de résultats de manière plus fine que dans l'analyse ordinaire. En effet, elle fait émerger une granularité disciplinaire qui transforme le regard sur les écoles et révèle des situations cachées ou des anomalies dans les résultats qui n'avaient pas été perçues jusque-là. En ce sens, l'IA est bien un outil d'intensification de l'attention interprétative.

Mais cette puissance comporte un risque symétrique. L'IA tend à formuler rapidement des relations causales, à donner à ses analyses une forme de cohérence persuasive et à produire un effet d'autorité sur ses utilisateurs. Le corpus, utilisé ici, parle à plusieurs reprises d'analyses « surplombantes ». Ce terme est particulièrement éclairant. Il ne désigne pas seulement un problème de ton. Il renvoie à une manière d'énoncer les choses depuis un point de vue dominant, comme si le sens des situations pouvait être déduit d'en haut, sans confrontation avec les acteurs. Or, cette posture est précisément incompatible avec la logique du dialogue de gestion. Les entretiens montrent que des formulations trop catégoriques peuvent être perçues comme violentes, disqualifiantes, voire humiliantes pour les équipes. Elles ferment la parole au lieu de l'ouvrir.

Un repère fondamental consiste donc à considérer l'IA non comme un producteur de vérité, mais comme un partenaire d'hypothétisation. Cela suppose de contraindre les prompts, de reformuler systématiquement les sorties, de retraduire les analyses en langage accessible et surtout de veiller à ce que tout énoncé interprétatif puisse être discuté.

Cette question de l'IA renvoie plus largement à plusieurs points de vigilance méthodologiques. Le premier est la sur-interprétation. C'est sans doute la dérive la plus classique. Elle consiste à transformer une corrélation ou une coïncidence en causalité certaine. Voir deux phénomènes

ensemble ne suffit jamais à démontrer que l'un cause l'autre. La baisse des résultats et la présence d'élèves placés, par exemple, peuvent être liés, mais cette relation ne peut pas être tenue pour évidente tant qu'on n'a pas exploré les médiations concrètes. Le second point de vigilance est la réification des catégories. Les expressions comme « élèves non motivés », « familles démissionnaires », « culture de façade » ou « remédiation inefficace » peuvent être utiles comme points de départ exploratoires, mais elles deviennent dangereuses dès qu'on les traite comme des réalités substantielles. Elles figent les acteurs dans des identités au lieu d'ouvrir l'analyse. Le troisième point de vigilance est la fermeture du diagnostic. Lorsque l'inspecteur arrive en restitution avec des explications déjà stabilisées, le dialogue devient un simulacre. Les acteurs peuvent acquiescer, se défendre ou se taire, mais ils ne participent plus réellement à la construction du sens. Votre texte initial identifiait déjà ces trois dérives majeures, et l'ensemble du corpus les confirme fortement.

Conclusion

En termes de repères pour agir, on peut dire les choses simplement. L'inspecteur doit d'abord apprendre à repérer ce qui étonne dans les données avant de chercher à l'expliquer. Il doit ensuite produire plusieurs hypothèses plutôt qu'une seule. Il doit qualifier ce qu'il sait réellement, ce qu'il suppose, et ce qu'il ignore encore. Il doit enfin reformuler chaque hypothèse en question adressable aux acteurs. À ce prix seulement, l'interprétation devient un levier de dialogue au lieu de devenir un instrument de surplomb.

*

Partie III. La restitution et la construction d'un diagnostic partagé

La troisième phase du dialogue de gestion est la plus décisive, car c'est elle qui transforme réellement des données en levier de travail collectif. Tant que les résultats restent dans un rapport, dans un tableau ou dans une analyse produite par un assistant d'intelligence artificielle, ils demeurent extérieurs aux acteurs. Ils peuvent impressionner, inquiéter, parfois convaincre, mais ils ne modifient pas encore durablement les représentations ni les pratiques. Ce n'est qu'au moment de la restitution, c'est-à-dire lorsque ces éléments sont présentés, discutés, contestés, reformulés et reliés à l'expérience du terrain, qu'ils deviennent de véritables outils de pilotage.

Les principes généraux et les points de vigilance

Les repères théorico-pratiques² insistent très fortement sur cette idée : l'analyse peut rester un travail technique, parfois sous-traité à l'IA, alors que la restitution oblige l'inspecteur à sélectionner les constats, à décider de ce qui sera mis en discussion et à construire les conditions de l'échange. En ce sens, la restitution ne vient pas après le diagnostic. Elle est l'espace même dans lequel le diagnostic commence à exister comme réalité partagée.

Ainsi on peut affirmer que la qualité du dialogue de gestion dépend moins de la qualité intrinsèque des données que de la manière dont elles sont restituées et mises en discussion. Cette idée est largement confirmée par les situations observées à K... et à W.... Dans ces écoles, l'inspecteur commence par exposer des données chiffrées, mais ces chiffres ne deviennent opérants qu'au moment où les acteurs les reconnaissent comme plausibles, lorsqu'ils les discutent à partir de leur vécu et qu'ils y ajoutent des éléments absents des documents initiaux. À K..., la présentation de la chute des résultats et du saut de performance au troisième trimestre n'a pas de valeur en elle-même. Elle devient significative lorsque les enseignants et les parents s'en saisissent pour évoquer la crise de la lecture, la précarité alimentaire, le travail des enfants, l'absence de titulaires dans plusieurs classes ou encore les effets d'effectifs allant jusqu'à 80 ou 90 élèves. L'inspecteur ne produit donc pas seul le diagnostic. Il crée une scène dans laquelle un diagnostic peut commencer à se construire collectivement. À W..., on observe un processus comparable. Les chiffres sur la régression des résultats ne deviennent vraiment des faits de pilotage qu'à partir du moment où les enseignants, les parents et la direction les relient à des situations concrètes de classe, à l'absence de suivi à la maison, au découragement pédagogique ou à la perte d'autorité éducative. Là encore, le diagnostic est le produit d'une interaction, non l'application d'un savoir déjà prêt.

Il est donc possible de définir le diagnostic partagé comme un accord provisoire, négocié et toujours révisable, entre plusieurs catégories d'acteurs sur la nature des difficultés rencontrées, sur leurs causes possibles et sur les priorités à traiter. Le terme d'accord ne doit pas être mal compris. Il ne s'agit pas d'obtenir un consensus total, comme si tout le monde devait penser exactement la même chose. Dans des situations complexes, ce serait illusoire. L'enjeu est plus modestement de produire une base commune suffisante pour pouvoir agir sans se méprendre entièrement sur le problème. Un diagnostic partagé est donc moins une unanimité qu'un point d'appui commun.

² Voir annexe n°1

Un premier repère pour agir peut être formulé ainsi : la restitution est réussie non lorsque tout le monde acquiesce, mais lorsque les acteurs reconnaissent suffisamment les constats pour accepter d'entrer ensemble dans un travail ultérieur.

Pour que ce diagnostic partagé puisse advenir, plusieurs conditions sont nécessaires. La première est la suspension du jugement. Dans cette phase, l'inspecteur doit provisoirement mettre entre parenthèses sa posture d'expert prescripteur. Ce point est particulièrement important parce qu'il va à l'encontre des attentes habituelles attachées à la fonction d'inspection. Dans les pratiques ordinaires, l'inspecteur est souvent attendu comme celui qui sait, qui évalue, qui tranche et qui prescrit. Or, dans un dialogue de gestion orienté vers le questionnement et la co-construction, cette posture doit être temporairement déplacée. L'inspecteur ne cesse pas d'être un professionnel expérimenté, mais il accepte de ne pas exercer immédiatement cette autorité sous la forme d'une conclusion. Les moments les plus féconds du corpus sont précisément ceux où l'inspecteur se limite à poser des constats, à faire circuler la parole, à reformuler et à recadrer sans imposer d'interprétation fermée. À K..., on voit très clairement ce geste lorsque l'inspectrice rappelle qu'il faut rester sur les causes et ne pas aller trop vite vers les remédiations. Elle dit explicitement qu'il s'agit d'un fait à comprendre et non d'une accusation et rappelle que les analyses produites par l'IA doivent être présentées comme des faits documentés à discuter collectivement, et non comme des évidences closes. Ainsi le caractère potentiellement violent de certaines formulations trop affirmatives risque de fermer la parole au lieu de l'ouvrir.

Le repère pour agir est donc le suivant : pendant la restitution, l'inspecteur doit s'interdire de confondre solidité du constat et fermeture du sens. Il peut dire qu'un résultat interpelle ; il ne doit pas encore dire ce qu'il signifie définitivement.

La deuxième condition est la reconnaissance des acteurs comme co-analystes. Le diagnostic partagé n'est possible que si les enseignants, les directions, les parents et parfois d'autres acteurs sont considérés comme porteurs d'une intelligence de la situation. Les rapports et entretiens, analysés dans notre corpus, montrent que les données initiales, même fines, laissent hors champ une grande partie de la réalité des établissements. Les conditions de vie des élèves, l'organisation concrète des classes, les ajustements opérés dans l'évaluation, les formes de découragement professionnel ou les mécanismes de perte de temps pédagogique ne peuvent pas être déduits des seuls chiffres. Ils émergent dans la parole des acteurs. À K..., les enseignants ne se contentent pas de valider les résultats ; ils rendent visibles des réalités que les tableaux ne pouvaient pas montrer : des élèves affamés, des enfants obligés de vendre tôt le matin, des classes sans titulaires depuis trois ans, des cahiers qu'on ne peut plus suivre dans des effectifs pléthoriques, des difficultés massives de lecture qui rendent l'école beaucoup plus fragile qu'elle n'apparaît dans les seuls résultats quantifiés. À W..., la parole d'une enseignante apporte un déplacement décisif. Elle ne s'en tient pas aux causes familiales ou sociales. Elle appelle aussi à une auto-critique du corps enseignant et montre que l'explication par les seuls facteurs externes risque d'occulter ce qui, dans les pratiques et dans l'assiduité des adultes, mérite aussi d'être interrogé.

Le repère pour agir est donc simple : l'inspecteur ne doit pas utiliser les acteurs comme de simples témoins d'un diagnostic déjà fait, mais comme des co-producteurs du diagnostic lui-même.

La troisième condition est la sécurisation de la parole. Les matériaux (entretiens enregistrés, rapports) montrent avec beaucoup de constance que les acteurs ne parlent pas de manière profonde et sincère dès les premières minutes. La parole se libère à certaines conditions. Elle a besoin d'un cadre, d'une intention clarifiée et d'une forme de sécurité symbolique. Dans plusieurs situations, des éléments sensibles comme le retard des enseignants, le découragement professionnel, l'inefficacité de certaines pratiques ou le caractère peu opérant de certains dispositifs n'apparaissent qu'après un temps de réassurance. Cela signifie que la restitution n'est pas seulement un moment de communication. C'est

une scène relationnelle. À W..., l'inspecteur joue un rôle de facilitateur et de médiateur linguistique. Il veille à la circulation de la parole, demande des traductions, remercie les intervenants, reformule les propos de manière à maintenir un climat de respect mutuel. Ce travail de forme n'est pas secondaire. Il est une condition d'accès au fond. À K..., l'inspectrice insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une accusation, ce qui permet à certains enseignants de reconnaître leur propre part de responsabilité, notamment en matière de ponctualité, au lieu de rejeter immédiatement tout le problème sur les familles ou sur les élèves. L'entretien avec les inspecteurs confirme ce point en soulignant que des formulations trop surplombantes, notamment celles reprises telles quelles d'une analyse IA, peuvent être perçues comme disqualifiantes et empêcher la discussion.

Un repère concret consiste ici à poser explicitement, au début de la séance, que les données servent à comprendre ensemble et non à désigner des coupables. Mais il faut le faire avec tact. Les repères théorico-pratiques montrent qu'annoncer trop explicitement « il ne s'agit pas de culpabiliser » peut parfois produire un effet paradoxal, en laissant entendre que la culpabilisation reste un horizon possible. Il vaut donc mieux faire exister cette intention par le ton, par les formulations et par la manière de conduire la discussion que par une déclaration trop frontale.

La quatrième condition est la temporalité longue. L'un des apports les plus importants du corpus est de montrer qu'un seul temps de restitution ne suffit pas. La première rencontre permet de poser des constats, de faire émerger des premières hypothèses, de faire apparaître des tensions et parfois de dégager des pistes. Mais elle ne peut pas, à elle seule, stabiliser un diagnostic robuste. Les analyses réalisées insistent sur le caractère perlé de l'intervention et rappellent que le passage du diagnostic à l'action nécessite plusieurs retours, plusieurs approfondissements et plusieurs reformulations. L'entretien avec M. Nabede va exactement dans ce sens lorsqu'il propose une première restitution sans recherche immédiate de solutions, puis d'autres rencontres pour travailler les causes et envisager des réponses locales. Les inspecteurs valident cette stratégie et insistent sur la nécessité de créer des temps d'arrêt et plusieurs séquences de travail, école par école, afin que les données puissent être véritablement appropriées par les équipes.

Le repère pour agir est donc le suivant : l'inspecteur ne doit pas évaluer une séance de restitution à la quantité de décisions prises en fin de réunion, mais à la qualité de l'appropriation collective des constats et à la possibilité d'un approfondissement ultérieur.

L'architecture d'une séance de restitution

Les observations du corpus permettent de dégager quatre moments essentiels.

Le premier est l'ouverture.

Il s'agit d'un moment très court mais décisif. L'inspecteur doit y poser le cadre, c'est-à-dire expliquer pourquoi la rencontre a lieu, ce que l'on va examiner, à quoi servent les données et quel rôle les participants sont invités à jouer. Une ouverture réussie ne doit être ni trop longue ni trop technique. Elle doit donner une orientation claire sans saturer d'emblée l'espace par des conclusions. À K..., l'ouverture prend appui sur un rappel du projet d'analyse des causes des faibles performances, ce qui inscrit la rencontre dans une démarche compréhensive plutôt que dans une simple logique de contrôle. Les données sont ensuite présentées comme un constat préoccupant, mais aussi comme un point de départ à discuter ensemble.

Un repère pour agir consiste à faire en sorte que les trois premiers minutes de la séance répondent à trois questions implicites des participants : pourquoi sommes-nous réunis, que va-t-on regarder, et qu'attend-on de nous ?

Le deuxième moment est la présentation des constats.

C'est souvent ici que se joue la première bascule. Les données doivent être exposées de manière claire, limitée et intelligible. Il ne s'agit pas de tout montrer. Une restitution efficace ne cherche pas à épuiser la totalité du rapport. Elle sélectionne quelques tendances saillantes, quelques écarts significatifs, quelques points qui appellent réellement un échange. Les repères théorico-pratiques insistent sur la nécessité de transformer l'analyse en récit possible, de hiérarchiser les constats et de décider ce qui sera mis en discussion. À K..., l'inspectrice met en avant la régression constante des résultats et le saut de performance du troisième trimestre. À W..., l'inspecteur confronte directement les acteurs à la baisse des résultats et leur demande s'ils reconnaissent cette régression comme une réalité de leur école. Cette question est méthodologiquement très forte, car elle transforme immédiatement le chiffre en objet de reconnaissance collective.

Le repère pour agir est ici d'éviter la surcharge. Il vaut mieux trois constats bien choisis, clairement formulés et mis en discussion, qu'un déversement massif de données qui désoriente les acteurs.

Le troisième moment est l'ouverture de la discussion.

C'est le cœur vivant de la restitution. L'inspecteur y tient un rôle très particulier. Il n'est ni simple animateur neutre, ni expert qui conclut. Il doit relancer la parole, reformuler, ordonner progressivement les échanges et surtout empêcher que la discussion se fige dans une seule direction. Le corpus montre très bien que cette discussion suit souvent une dynamique typique. D'abord, les causes externes dominent. Les participants évoquent la pauvreté, les familles, les téléphones, les réseaux sociaux, la fatigue des enfants, la crise de l'autorité ou l'évolution des mœurs. Ces éléments sont réels et doivent être entendus. Mais si la discussion reste entièrement sur ce terrain, l'école risque de sortir de la réunion avec le sentiment que les problèmes sont ailleurs et qu'elle n'a finalement que peu de prise sur eux. Les repères théorico-pratiques identifient très précisément cette difficulté et soulignent que l'enjeu pour l'inspecteur est de rediriger progressivement le questionnement vers des éléments sur lesquels l'école peut travailler, sans nier pour autant les déterminants sociaux plus larges. C'est ce qui se produit à W... lorsque, après les discours sur l'autorité et la maison, une enseignante déplace la discussion vers la démotivation professionnelle, le laisser-aller, le suivi des exercices ou le besoin de se remettre en question collectivement. C'est aussi ce qui apparaît à K... lorsque la parole des enseignants fait émerger des questions de ponctualité, de manque de maîtres, d'effectifs pléthoriques et de difficultés de lecture, c'est-à-dire des objets sur lesquels un travail d'école ou de circonscription peut commencer à se structurer.

Le repère pour agir consiste donc à ne pas forcer artificiellement ce déplacement, mais à repérer dans les propos des acteurs les éléments qui peuvent devenir des objets de travail et à les relancer avec précision.

Le quatrième moment est la synthèse.

Cette séquence est souvent sous-estimée alors qu'elle est déterminante. Si l'inspecteur ne synthétise pas, la réunion risque de s'achever sur une impression de dispersion. Si, au contraire, il synthétise trop vite ou trop fortement, il risque de refermer le sens et de réimposer une lecture surplombante. L'enjeu est donc de structurer sans fermer. À K..., la synthèse finale de l'inspectrice est exemplaire sur ce point. Elle récapitule les causes évoquées, fait apparaître des convergences entre enseignants et parents, intègre des dimensions sociales et scolaires, mais elle ne propose pas encore de solutions. Elle transforme une pluralité de témoignages en un premier diagnostic organisé, tout en laissant ouverte la suite du travail. À W..., l'inspecteur procède de manière similaire en résumant les propos des uns et des autres, en donnant une cohérence à l'échange et en soulignant la nécessité de « mettre la main dans la main » pour avancer. Le repère pour agir est ici très clair : la synthèse finale doit

organiser les éléments entendus, nommer les convergences et faire apparaître quelques tensions, mais elle ne doit ni hiérarchiser trop vite les causes ni annoncer prématurément les solutions.

La qualité de cette phase dépend aussi fortement du protocole de questionnement utilisé par l'inspecteur. Notre analyse initiale distinguait trois types de questions, et cette distinction mérite d'être conservée et approfondie.

- Les questions de reconnaissance servent à valider les constats. Elles permettent aux acteurs de dire si les données leur paraissent justes, discutables ou incomplètes. Elles ont une fonction très importante, car elles évitent que la restitution reste unilatérale. Une question telle que « Est-ce que vous vous reconnaissez dans cette évolution des résultats ? » ou « Qu'est-ce qui vous paraît juste ou incomplet dans ce constat ? » a pour effet de transformer le rapport en objet de dialogue. À K... comme à W..., ce type de question est clairement visible dans le corpus et constitue le premier point d'appui du diagnostic partagé.
- Les questions de documentation ont une autre fonction. Elles servent à faire apparaître les pratiques réelles, les routines, les bricolages, les initiatives déjà existantes, les contraintes très concrètes et les besoins d'appui. Elles permettent de passer du général au situé. Demander « Comment travaillez-vous la lecture concrètement ? » ou « Quelles remédiations mettez-vous déjà en place, avec quels effets ? » oblige les acteurs à décrire ce qu'ils font réellement et non ce qu'ils devraient faire en théorie. C'est à ce niveau que les échanges deviennent vraiment instructifs pour le pilotage. Les repères théorico-pratiques soulignent d'ailleurs que l'inspecteur doit être capable de documenter les initiatives existantes et d'identifier dans les propos des acteurs ce qui peut mettre l'école en projet. Il s'agit de faire en sorte que chaque problème évoqué soit, à un moment ou à un autre, relié à une question de pratique concrète.
- Les questions de problématisation, enfin, servent à faire émerger des hypothèses. Elles invitent les acteurs à chercher non plus seulement ce qui se passe, mais ce qui pourrait expliquer les écarts, les ruptures, les paradoxes. Ces questions sont particulièrement importantes lorsqu'un point de tension a été repéré en amont dans l'analyse. À ce stade, l'inspecteur doit rester prudent. Il ne s'agit pas de demander aux acteurs de valider une hypothèse déjà écrite, mais de les aider à élaborer eux-mêmes des pistes de compréhension. Les entretiens avec Mme Nebona et M. Nabede montrent très bien que le rapport IA doit être utilisé dans cet esprit : ouvrir des questions et non imposer un verdict. Le formateur insiste explicitement sur le fait que les hypothèses n'ont de valeur que si elles sont retravaillées avec les acteurs de terrain. Il s'agit donc de transformer toute hypothèse interprétative en question adressable, simple et non accusatoire.

La place des assistants d'intelligence artificielle

La place des assistants d'intelligence artificielle dans cette phase mérite une attention particulière. Ils peuvent être extrêmement utiles, mais leur usage doit être strictement réglé. Ainsi le prompt de restitution narrative présenté en annexe formalise plusieurs fonctions utiles : transformer un rapport technique en support narratif accessible, produire des blocs de questions, aider l'inspecteur à avancer partie par partie et à marquer des temps d'arrêt. Cet usage est pertinent, car il aide à traduire une analyse technique en langage de travail collectif. Il soutient la préparation de la restitution, notamment lorsque l'inspecteur n'est pas encore à l'aise avec ce type d'exercice. Le corpus montre d'ailleurs que cet accompagnement a parfois été nécessaire, y compris dans la préparation concrète des supports. Mais les risques sont tout aussi importants. L'IA peut produire un effet d'autorité, donner le sentiment que le diagnostic est déjà fait, utiliser un vocabulaire trop abstrait ou trop violent, ou encore refermer la discussion par des formulations trop affirmatives. L'entretien avec Mme Nebona est très explicite sur ce point lorsqu'elle évoque le caractère surplombant de certaines analyses et leur potentiel disqualifiant si elles sont énoncées sans précaution. Le point de vigilance fondamental consiste donc

à retravailler systématiquement les productions de l'IA. Elles doivent être reformulées au conditionnel, traduites en langage simple et intégrées dans une stratégie de dialogue. L'inspecteur ne doit jamais pouvoir être conduit à dire, même implicitement : « c'est l'IA qui le dit ». Il doit au contraire pouvoir dire : « voici un constat ou une hypothèse qui nous aide à réfléchir, voyons ensemble ce qu'elle vaut dans votre école ».

Plusieurs dérives majeures doivent enfin être anticipées. La première est la restitution descendante. Elle survient lorsque les résultats sont présentés comme un verdict. Dans ce cas, la réunion ressemble davantage à une séance de reddition de comptes qu'à un espace d'enquête. Les acteurs peuvent alors se défendre, se taire ou déplacer la responsabilité. La deuxième dérive est la focalisation sur les causes externes. Cette focalisation est compréhensible, car les contraintes sociales sont réelles. Mais si elles occupent tout l'espace, l'école se retrouve sans prise sur la situation. Les repères du corpus montrent qu'il faut écouter ces causes tout en accompagnant progressivement la discussion vers des objets de travail internes ou systémiques sur lesquels un projet peut s'appuyer. La troisième dérive est l'absence de structuration. Une discussion libre ne produit pas spontanément un diagnostic partagé. Sans relances, sans reformulation et sans synthèse, elle se disperse. Le repère pour agir est donc double : laisser parler, mais ne jamais renoncer à structurer.

Au terme de cette réécriture, la phase 3 peut être reformulée ainsi. Restituer les données ne consiste pas à exposer un rapport ni à faire accepter un diagnostic déjà établi. Il s'agit de créer un espace de dialogue structuré, sécurisé et progressif, dans lequel des constats deviennent discutables, des expériences deviennent dicibles, des hypothèses deviennent partageables et des convergences suffisamment solides émergent pour qu'un travail ultérieur soit possible. C'est dans cette phase que le dialogue de gestion prend tout son sens, parce qu'il cesse d'être une procédure de communication descendante pour devenir un dispositif de transformation des représentations professionnelles et de production collective d'intelligibilité.

Conclusion

En termes de repères pour agir, on peut conclure de manière simple. L'inspecteur doit ouvrir la séance en posant un cadre clair mais non intimidant. Il doit présenter peu de constats, mais les présenter bien, comme des points d'appui à discuter. Il doit considérer les participants comme des co-analystes et non comme de simples répondants. Il doit faire circuler la parole tout en repérant ce qui peut devenir objet de travail pour l'école. Il doit synthétiser sans refermer. Il doit enfin penser la restitution comme la première étape d'un processus plus long, et non comme une réunion qui devrait à elle seule tout résoudre.

*

Partie IV. L'élaboration du plan d'action : transformer un diagnostic partagé en dynamique de transformation

La phase d'élaboration du plan d'action constitue un moment de bascule particulièrement sensible dans le dialogue de gestion. Elle est souvent attendue comme le moment où l'on va enfin « décider » et « agir ». Pourtant, les analyses issues du corpus montrent qu'elle est aussi la phase la plus fragile sur le plan méthodologique. Cette fragilité tient à une difficulté majeure : le passage du diagnostic à l'action ne va pas de soi. Il ne suffit pas d'avoir compris un problème pour savoir comment agir dessus. Dans de nombreux cas observés, des diagnostics pertinents n'aboutissent à aucune transformation réelle, soit parce que les actions proposées sont trop générales, soit parce qu'elles ne sont pas adaptées au contexte, soit parce qu'elles ne sont pas réellement appropriées par les acteurs.

Les principes généraux et les points de vigilance

Dans cette perspective, il est essentiel de reformuler la finalité de cette phase. Élaborer un plan d'action ne consiste pas à apporter des solutions immédiates, ni à répondre à une injonction institutionnelle de produire des décisions. Il s'agit de prolonger le travail d'enquête engagé lors des phases précédentes, en construisant avec les acteurs des pistes d'action situées, limitées et expérimentales. L'exemple de l'EPP A... est particulièrement éclairant. L'analyse de cette école montre que les difficultés identifiées ne relèvent pas d'un problème simple, mais d'un enchevêtrement de contraintes structurelles, organisationnelles et pédagogiques. Dans un tel contexte, toute réponse standardisée est vouée à l'échec. Le plan d'action doit donc être pensé comme une série d'expérimentations ciblées, et non comme un programme global de transformation.

Un premier repère pour agir consiste donc à renoncer à l'idée d'une solution globale et immédiate. L'enjeu n'est pas de résoudre tous les problèmes, mais d'identifier quelques leviers pertinents et de les tester dans des conditions réalistes.

Le passage du diagnostic à l'action suppose cependant un certain nombre de conditions. La première est la stabilisation minimale du diagnostic. Il ne s'agit pas d'attendre une certitude absolue, qui serait illusoire, mais de disposer d'un socle suffisamment partagé pour éviter de construire des actions sur des malentendus. Les données du corpus montrent que lorsque cette étape est négligée, les équipes ont tendance à revenir vers des solutions déjà connues, souvent inefficaces, comme des formations générales ou des injonctions à « mieux faire ». Certains inspecteurs parlent à ce propos d'un « mirage de la remédiation », c'est-à-dire d'une illusion d'action qui masque l'absence de transformation réelle.

Un repère important consiste ici à vérifier que les acteurs sont capables de formuler eux-mêmes les problèmes qu'ils souhaitent traiter, avec leurs propres mots, avant de passer à l'action.

La deuxième condition est la hiérarchisation des problèmes. Les situations observées montrent que les établissements sont confrontés à une multiplicité de difficultés. Si toutes sont prises en compte simultanément, le plan d'action devient rapidement irréalisable. À l'inverse, lorsque les acteurs parviennent à se concentrer sur deux ou trois priorités clairement identifiées, le travail devient possible. À A..., par exemple, trois axes apparaissent comme particulièrement structurants : la différenciation des apprentissages, l'évaluation formative et la remédiation. Ces axes ne sont pas choisis au hasard. Ils sont directement reliés aux difficultés mises en évidence lors du dialogue de gestion, notamment l'accumulation des lacunes, l'usage peu opérant des évaluations et le manque de temps pour intervenir auprès des élèves en difficulté.

Le repère pour agir consiste ici à réduire volontairement le nombre de priorités, même si cela donne le sentiment de laisser de côté certains problèmes.

La troisième condition concerne la distinction des niveaux de responsabilité. Les analyses du corpus montrent que les acteurs ont parfois tendance à confondre ce qui relève de leur pouvoir d'action et ce qui dépend de niveaux institutionnels plus larges. Par exemple, les effectifs pléthoriques ou le manque d'infrastructures relèvent en grande partie de décisions systémiques qui impliquent d'autres acteurs à d'autres niveaux de responsabilité. En revanche, certaines pratiques pédagogiques, certaines modalités d'évaluation ou certaines formes d'organisation de la classe peuvent être travaillées à l'échelle de la classe ou l'école voire de la circonscription. Si cette distinction n'est pas clarifiée, le plan d'action risque soit d'être irréaliste, soit de produire un sentiment d'impuissance.

Un repère pour agir consiste à expliciter, pour chaque action envisagée, à quel niveau elle peut être mise en œuvre et avec quels appuis.

La quatrième condition est l'acceptation de l'incertitude. Cette idée peut sembler paradoxale dans une phase orientée vers l'action. Pourtant, elle est centrale. Les repères méthodologiques insistent sur le fait qu'il n'est pas possible de savoir à l'avance quelles actions seront efficaces. Certaines hypothèses formulées lors du diagnostic peuvent se révéler inexactes ou incomplètes. Certaines expérimentations peuvent échouer. Cette incertitude n'est pas un problème à éliminer, mais une dimension constitutive du processus. Elle doit être intégrée dans la conception même du plan d'action.

Le repère pour agir consiste ici à penser les actions comme des essais ajustables, et non comme des solutions définitives.

La structuration d'un plan d'action

À partir de ces conditions, il devient possible de structurer un plan d'action. Les analyses du corpus permettent de dégager plusieurs principes d'organisation.

Le premier principe est la définition d'un nombre limité d'axes stratégiques. Ces axes doivent être directement reliés au diagnostic, compréhensibles par les acteurs et suffisamment précis pour orienter l'action. À A..., les axes proposés ne sont pas abstraits. Ils renvoient à des problèmes très concrets : comment rendre possible une différenciation réelle dans des classes surchargées, comment transformer l'évaluation pour qu'elle devienne un outil d'apprentissage, comment intervenir plus tôt pour éviter l'accumulation des difficultés.

Le repère pour agir consiste à formuler ces axes sous forme de questions opérationnelles, plutôt que sous forme de slogans généraux.

Le deuxième principe est la déclinaison de ces axes en actions concrètes. Une action ne peut pas rester à un niveau général. Elle doit être définie de manière précise. Par exemple, il ne suffit pas de dire que l'on va améliorer la lecture. Il faut préciser comment, avec quels dispositifs, pour quels élèves et dans quelles conditions. Les exemples du corpus sont éclairants. La mise en place de groupes de besoin,

l'expérimentation de dictées à visée formative ou l'introduction de temps de remédiation en amont des séances sont des actions concrètes³, situées et directement liées aux difficultés identifiées.

Le repère pour agir consiste à vérifier que chaque action peut être décrite de manière suffisamment précise pour être effectivement mise en œuvre.

Le troisième principe est l'inscription dans une logique d'expérimentation à petite échelle. Les données du corpus insistent fortement sur ce point. Les transformations les plus efficaces ne sont pas celles qui sont imposées à l'ensemble d'une école ou d'une circonscription, mais celles qui sont testées dans un nombre limité de classes, puis ajustées en fonction des résultats observés. Cette approche permet de réduire les risques, de favoriser l'appropriation par les enseignants et de produire des connaissances situées sur ce qui fonctionne réellement.

Le repère pour agir consiste à identifier des classes ou des enseignants volontaires pour expérimenter certaines actions, plutôt que de chercher à généraliser immédiatement.

Le quatrième principe est la mise en place d'un dispositif de suivi. Un plan d'action qui n'est pas suivi reste souvent déclaratif. Le suivi ne doit pas être conçu comme un contrôle, mais comme un espace de régulation. Il s'agit d'observer les effets des actions, de recueillir des retours d'expérience, d'identifier les difficultés rencontrées et d'ajuster les dispositifs.

Le repère pour agir consiste à prévoir dès le départ des moments de retour collectif, même courts, permettant de maintenir une dynamique de travail.

Un processus en plusieurs étapes

La co-construction du plan d'action peut être organisée selon un processus en plusieurs étapes. Il s'agit d'abord de sélectionner collectivement les priorités à partir du diagnostic partagé. Cette sélection doit être discutée et argumentée. Elle ne peut pas être imposée. Elle suppose que les acteurs se reconnaissent dans les problèmes identifiés et qu'ils jugent ces problèmes suffisamment importants pour justifier un engagement. Il s'agit ensuite de transformer ces problèmes en objets d'action. Ce passage est décisif. Un problème formulé de manière trop générale, comme « les élèves ne lisent pas », ne permet pas d'agir. Il doit être reformulé en question opérationnelle, par exemple « comment améliorer le décodage en CE1 dans les conditions actuelles ? ». Cette reformulation permet de passer d'un constat global à un objet de travail précis. Il est ensuite nécessaire d'identifier les leviers existants. Les analyses du corpus montrent que cette étape est souvent négligée. Les acteurs ont tendance à chercher des solutions nouvelles sans prendre en compte ce qui existe déjà. Or, certaines pratiques, même partielles ou fragiles, peuvent constituer des points d'appui importants.

Le repère pour agir consiste à interroger systématiquement ce qui est déjà fait, ce qui fonctionne partiellement et ce qui pourrait être renforcé.

La conception des expérimentations constitue l'étape suivante. Chaque action doit être définie en précisant qui la met en œuvre, ce qui est fait concrètement, à quel moment, avec quels moyens et pour quels élèves. Cette précision est indispensable pour éviter que le plan d'action reste abstrait.

³ Ces pratiques innovantes ont fait l'objet d'expérimentations dans le cadre du PSEM II et sont documenté dans différents guides (voir en annexe : la collection QualiEduc du PSEM II)

Enfin, il convient de formaliser un engagement progressif. Le plan d'action ne doit pas être figé. Il doit prévoir ce qui commence immédiatement, ce qui sera testé, et ce qui sera réévalué. Cette progressivité permet de maintenir une dynamique sans créer une pression excessive. L'intégration des innovations pédagogiques et managériales constitue un enjeu transversal de cette phase. Les analyses du corpus montrent clairement que ces innovations ne peuvent pas être prescrites de manière descendante. Elles doivent être reliées aux problèmes identifiés, adaptées au contexte et appropriées par les acteurs. À A..., les pistes proposées ne sont pas des modèles à appliquer, mais des expérimentations possibles à partir des contraintes réelles de l'école. Par exemple, la remédiation anticipée est pensée comme un dispositif court, intégré dans l'organisation existante, et non comme une injonction supplémentaire. De même, la transformation de la dictée en outil d'évaluation formative repose sur une modification des pratiques existantes, et non sur l'introduction d'un dispositif totalement extérieur

Un repère pour agir consiste à toujours se demander si une innovation est faisable dans les conditions concrètes de l'école. Une innovation pertinente mais irréaliste n'aura aucun effet.

La place des assistants d'intelligence artificielle

Les assistants d'intelligence artificielle peuvent jouer un rôle utile dans cette phase, mais leur usage doit rester encadré. Ils peuvent aider à générer des scénarios d'action, à adapter des dispositifs existants ou à formaliser des fiches pédagogiques. Ils peuvent également contribuer au suivi en analysant les retours d'expérience ou en identifiant des tendances. Enfin, ils peuvent soutenir la capitalisation des expérimentations en produisant des ressources partageables. Toutefois, les limites sont importantes. Les solutions proposées peuvent être trop génériques, déconnectées du contexte ou donner une illusion de pertinence. Le repère pour agir consiste à considérer l'IA comme un outil d'appui à la réflexion, et non comme un prescripteur.

Conclusion

Plusieurs dérives doivent enfin être anticipées. La première est le retour aux solutions standardisées. Face à la complexité, les acteurs peuvent être tentés de revenir à des réponses connues, même si elles ont déjà montré leurs limites. La deuxième dérive est l'inflation d'actions. Multiplier les initiatives sans priorisation conduit à une dispersion des efforts et à une perte d'efficacité. La troisième dérive est l'absence de suivi. Sans retour sur les effets des actions, le plan reste formel et ne produit pas de transformation durable.

En termes de repères pour agir, l'inspecteur doit accepter de limiter le nombre de priorités, de penser les actions comme des essais ajustables, de s'appuyer sur les pratiques existantes, de sécuriser l'engagement des acteurs et de prévoir des temps de suivi. À ces conditions, le plan d'action devient un véritable outil de transformation, et non un document formel de plus.

*

Annexe n°1 : Fondements théoriques généraux du dialogue de gestion

Le dialogue de gestion, tel qu'il se dégage de votre corpus, peut être conceptualisé comme un dispositif d'analyse collective de l'activité visant la transformation des pratiques professionnelles à partir de données situées.

Ce dispositif repose sur trois piliers théoriques majeurs

Le premier pilier est celui de l'analyse de l'activité, développée notamment par Yves Clot. Dans cette perspective, les difficultés rencontrées par les acteurs ne peuvent être comprises indépendamment des conditions concrètes dans lesquelles ils exercent leur activité. Le dialogue de gestion devient alors un espace où l'activité réelle peut être mise en mots, discutée et transformée. Cette approche est directement visible dans votre corpus lorsque les enseignants évoquent les effectifs, les contraintes matérielles ou les impossibilités pédagogiques.

Le second pilier est celui de la réflexivité professionnelle, théorisé par Donald Schön. Le dialogue de gestion peut être compris comme un dispositif de réflexion dans et sur l'action, permettant aux acteurs de revisiter leurs pratiques à partir de situations problématiques. Les différentes phases du dispositif correspondent à autant de moments de mise à distance et de reconstruction du sens.

Le troisième pilier est celui de la pensée complexe, développé par Edgar Morin. Les situations éducatives étudiées dans votre corpus sont caractérisées par une forte intrication de facteurs. Le dialogue de gestion doit donc éviter toute simplification excessive et viser une compréhension systémique des problèmes.

Ces trois cadres convergent vers une même idée : le dialogue de gestion est un dispositif de production collective d'intelligibilité, condition de toute transformation durable.

Phase 1 – Collecte des données : une approche socio-constructiviste de la connaissance

La phase de collecte des données peut être interprétée à la lumière des théories socio-constructivistes de la connaissance. Elle ne consiste pas à révéler une réalité objective déjà là, mais à construire des objets de discussion. Dans cette perspective, les travaux de Jean Piaget et de Lev Vygotski permettent de comprendre que la connaissance se construit dans l'interaction. Les données ne prennent sens que lorsqu'elles sont intégrées dans un processus d'échange. Les données issues de votre corpus illustrent parfaitement cette idée. Les résultats chiffrés ne deviennent opérants que lorsqu'ils sont mis en relation avec les conditions de vie des élèves, les pratiques pédagogiques et les contraintes organisationnelles.

Par ailleurs, cette phase peut être éclairée par les travaux de Bernard Lahire, qui montrent que les comportements scolaires ne peuvent être compris sans une analyse fine des contextes sociaux et des trajectoires individuelles. Cela justifie pleinement l'intégration de données qualitatives dans la collecte.

Enfin, le recours à l'intelligence artificielle dans cette phase peut être analysé à partir des travaux de Bernard Stiegler. L'IA constitue une technologie de traitement de l'information qui peut augmenter

les capacités d'analyse, mais qui comporte un risque de désintermédiation du jugement. Elle doit donc être utilisée comme un outil d'appui à la réflexion, et non comme un substitut à celle-ci.

Ainsi, la phase 1 repose sur une conception constructiviste et critique de la donnée : une donnée n'est jamais neutre, elle est toujours le produit d'un processus et doit être discutée comme telle.

Phase 2 – Interprétation : une démarche hypothético-déductive et systémique

La phase d'interprétation s'inscrit dans une logique hypothético-déductive, inspirée des sciences expérimentales mais adaptée aux sciences sociales. Les travaux de Karl Popper permettent ici de comprendre que la connaissance progresse par la formulation d'hypothèses et leur mise à l'épreuve. Dans le dialogue de gestion, les hypothèses ne sont pas testées expérimentalement, mais confrontées à l'expérience des acteurs. Cette phase mobilise également les apports de Edgar Morin sur la complexité. Les situations analysées dans votre corpus montrent que les difficultés scolaires résultent d'interactions multiples entre facteurs pédagogiques, sociaux et institutionnels. L'interprétation doit donc être plurielle et systémique. Les entretiens analysés, notamment ceux de Nebona et Nabede, illustrent les risques d'une interprétation prématurée ou univoque. Ils montrent au contraire la nécessité de maintenir ouvertes plusieurs hypothèses et de les reformuler sous forme de questions. Cette phase peut également être éclairée par les travaux de Gaston Bachelard sur les obstacles épistémologiques. Les représentations spontanées des acteurs peuvent constituer des obstacles à la compréhension des situations. Le dialogue de gestion doit permettre de les dépasser progressivement. Ainsi, la phase 2 repose sur une épistémologie de l'incertitude maîtrisée : comprendre sans simplifier, interpréter sans conclure.

Phase 3 – Restitution : une approche dialogique et socio-clinique

La phase de restitution peut être analysée à partir des théories du dialogue et de la communication. Les travaux de Mikhaïl Bakhtine permettent de comprendre que le sens se construit dans l'interaction dialogique. Le diagnostic partagé n'est pas une vérité imposée, mais le résultat d'un échange entre des points de vue. Cette phase mobilise également les apports de la sociologie clinique, notamment ceux de Gilles Monceau. Le dialogue de gestion peut être compris comme un dispositif d'analyse des résistances, où les discours des acteurs révèlent des tensions, des contradictions et des zones de conflit. Les observations du corpus confirment pleinement cette lecture. À K... et à W..., le diagnostic se construit progressivement à travers la confrontation des points de vue. Les acteurs passent d'une explication externe des difficultés à une prise en compte de leur propre rôle.

Enfin, les travaux de Dominique Bucheton sur les gestes professionnels permettent d'analyser finement la posture de l'inspecteur. Celui-ci doit alterner entre différentes postures : cadrage, relance, reformulation, synthèse. Ainsi, la phase 3 repose sur une conception dialogique du savoir : comprendre, c'est co-construire du sens dans un cadre sécurisé.

Phase 4 – Plan d'action : une approche pragmatique et expérimentale

La phase d'élaboration du plan d'action s'inscrit dans une logique pragmatique, inspirée des travaux de John Dewey. Dans cette perspective, l'action est conçue comme une expérimentation. Les solutions ne sont pas appliquées, elles sont testées, ajustées et évaluées en fonction de leurs effets. Les données de votre corpus, notamment à A..., montrent clairement que les situations éducatives ne peuvent être transformées par des solutions standardisées. Elles nécessitent des réponses situées, construites avec les acteurs.

Cette phase peut également être éclairée par les travaux de Michel Crozier sur les systèmes d'action. Les organisations sont des systèmes complexes dans lesquels les acteurs disposent de marges de manœuvre. Le plan d'action doit tenir compte de ces marges et des jeux d'acteurs.

Enfin, les travaux de Philippe Perrenoud sur les compétences professionnelles permettent de comprendre que les transformations passent par des changements dans les pratiques ordinaires, et non par des injonctions externes. Ainsi, la phase 4 repose sur une logique d'expérimentation régulée : agir, observer, ajuster.

Conclusion générale du cadre théorique

Le dialogue de gestion peut être compris comme un dispositif intégratif articulant plusieurs cadres théoriques complémentaires :

- une approche constructiviste de la donnée (phase 1)
- une démarche hypothétique et systémique (phase 2)
- une dynamique dialogique de co-construction (phase 3)
- une logique pragmatique d'expérimentation (phase 4)

L'ensemble forme un modèle cohérent de pilotage réflexif des systèmes éducatifs. Ce cadre permet de dépasser une vision techniciste du pilotage par les données pour en faire un véritable levier de transformation des pratiques professionnelles.

Bibliographie

Le présent guide s'appuie sur un corpus de recherche-intervention constitué de rapports d'écoles, d'entretiens d'explicitation et de notes de cadrage issus du programme PSEM II. Ces matériaux empiriques sont mis en dialogue avec des références théoriques issues de la psychologie du travail, de la didactique, de la sociologie et des sciences de l'éducation, afin de proposer un cadre d'analyse et d'action rigoureux pour la conduite du dialogue de gestion.

Références issues du corpus (travaux empiriques)

Ces références correspondent aux matériaux mobilisés pour construire ce guide. Elles constituent le corpus de la recherche-action dont les résultats sont présentés dans ce guide.

- Inspection de l'enseignement primaire. (2024). Rapport d'auto-évaluation de l'EPP Kelegougan.
- Inspection de l'enseignement primaire. (2024). Rapport d'auto-évaluation de l'EPP Wuiti.
- Inspection de l'enseignement primaire. (2024). Note de plan d'action de l'EPP Ametogan Kopé.
- Nebona Backansiele, M. (2026). Synthèse d'entretien d'explicitation (février 2026).
- Nabede, P. (2026). Synthèse d'entretien d'explicitation (février 2026).
- Tchetché, [Prénom non précisé]. (2026). Synthèse d'entretien d'explicitation (février 2026).
- Programme PSEM II. (2026). Repères pour le dialogue de gestion (version finale).
- Programme PSEM II. (2026). Prompt assistant de restitution orale (version 1.2).

Références théoriques mobilisables

L'analyse de l'activité et le pouvoir d'agir

Yves Clot

Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris : PUF.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur : Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.

Ces travaux éclairent directement la logique du dialogue de gestion comme dispositif permettant aux acteurs de reprendre prise sur leur activité.

La réflexivité et les professionnels en situation

Donald Schön

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Logiques.

Ces références fondent l'idée que l'interprétation et l'action se construisent dans une dynamique réflexive et non dans l'application de solutions toutes faites.

La pensée complexe et l'approche systémique

Edgar Morin

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.

Morin, E. (2005). *La méthode 6 : Éthique*. Paris : Seuil.

Ces références éclairent directement la nécessité d'une lecture non simplificatrice des situations éducatives.

Les inégalités scolaires et les déterminants sociaux

Bernard Lahire

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.

Lahire, B. (2023). *Les structures fondamentales des sociétés humaines*. Paris : La Découverte.

Ces travaux permettent d'éviter les lectures simplistes des difficultés scolaires.

La conduite du changement et les organisations

Michel Crozier

Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.

Cette référence est particulièrement pertinente pour penser les jeux d'acteurs dans le dialogue de gestion.

L'intelligence artificielle et ses enjeux critiques

Bernard Stiegler

Stiegler, B. (2015). *La société automatique*. Paris : Fayard.

Stiegler, B. (2018). *Qu'appelle-t-on panser ?* Paris : Les Liens qui libèrent.

Ces travaux permettent d'analyser les effets potentiels de l'IA sur les pratiques professionnelles, notamment le risque de désintermédiation du jugement.

Annexe n°2 : Les assistants d'Intelligence Artificielle développés pour accompagner le dialogue de gestion

L'intégration d'assistants d'intelligence artificielle dans le dialogue de gestion constitue une évolution majeure des pratiques de pilotage. Elle ne relève pas d'un simple ajout technologique, mais d'une transformation profonde des modalités d'analyse, de mise en discussion et de production du diagnostic. Dans le cadre du présent guide, ces assistants doivent être compris non comme des outils de décision, mais comme des instruments cognitifs au service de l'enquête et de la réflexivité professionnelle. Cette distinction est essentielle. Les analyses du corpus montrent clairement que les difficultés rencontrées dans le pilotage ne tiennent pas à un manque de données, mais à une difficulté à les interpréter, à les partager et à les transformer en objets de travail collectif. Les assistants d'intelligence artificielle apportent une réponse partielle à cette difficulté, en augmentant la capacité des inspecteurs à traiter des volumes importants d'informations, à détecter des régularités et à structurer des hypothèses. Toutefois, leur efficacité dépend entièrement de la manière dont ils sont intégrés dans le dispositif global du dialogue de gestion.

Les fonctions des assistants d'intelligence artificielle dans le dialogue de gestion

Les assistants développés pour accompagner le dialogue de gestion peuvent être décrits à partir de quatre grandes fonctions, correspondant aux différentes phases du dispositif.

La première fonction est une fonction d'agrégation et de structuration des données. Dans la phase de collecte, l'assistant permet de rassembler des données hétérogènes, qu'elles soient quantitatives, contextuelles ou issues de verbatims. Il facilite leur organisation et leur mise en forme, ce qui permet à l'inspecteur de disposer rapidement d'une vision d'ensemble. Cette fonction est particulièrement utile dans des contextes où les données sont dispersées ou difficilement exploitables. Elle ne remplace pas le travail d'analyse, mais elle en constitue une condition matérielle.

La deuxième fonction est une fonction d'analyse et de problématisation. Dans la phase d'interprétation, l'assistant permet de faire apparaître des tendances, des corrélations, des écarts ou des anomalies qui ne sont pas immédiatement visibles. Il peut également proposer des hypothèses explicatives ou des mises en relation entre différents types de données. Cette fonction est particulièrement précieuse pour faire émerger des points de tension, c'est-à-dire des éléments qui résistent à une lecture simple et qui constituent des points d'entrée pour le dialogue. Toutefois, ces propositions doivent toujours être considérées comme des hypothèses et non comme des conclusions.

La troisième fonction est une fonction de médiation et de traduction. Dans la phase de restitution, l'assistant peut être mobilisé pour transformer des analyses techniques en supports accessibles aux acteurs de terrain. Il permet de reformuler les constats, de produire des narrations, de générer des questions ouvertes et d'organiser les échanges. Cette fonction est essentielle, car elle contribue à rendre les données discutables et appropriables. Elle participe directement à la construction du diagnostic partagé.

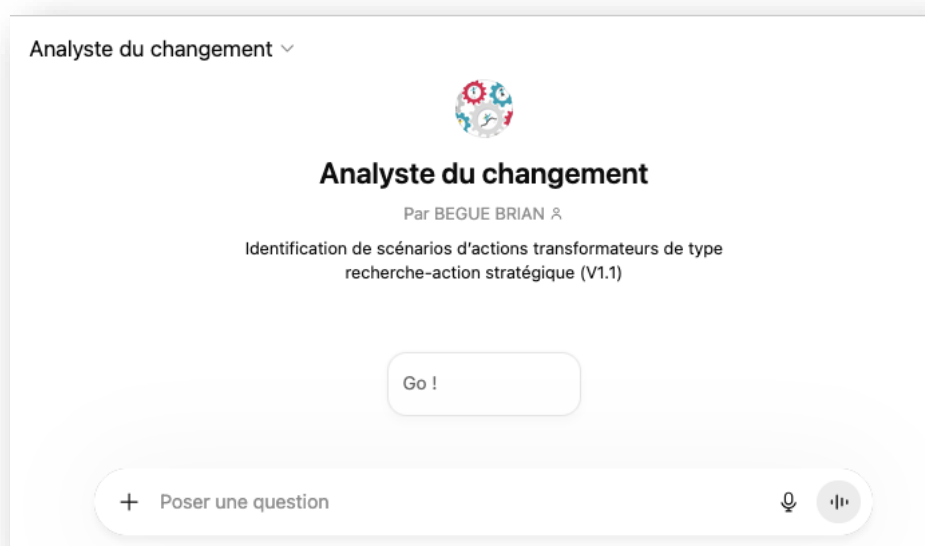
La quatrième fonction est une fonction d'appui à la conception et au suivi des actions. Dans la phase d'élaboration du plan d'action, l'assistant peut aider à formaliser des scénarios d'intervention, à adapter des dispositifs pédagogiques ou à structurer des outils de suivi. Il peut également être mobilisé pour analyser les retours d'expérience et ajuster les actions en cours. Cette fonction doit cependant être utilisée avec prudence, afin d'éviter la production de solutions standardisées ou décontextualisées.

Une architecture d'assistants articulée aux phases du dialogue de gestion

Dans une perspective d'ingénierie, les assistants d'intelligence artificielle peuvent être organisés en un système cohérent, structuré autour des quatre phases du dialogue de gestion.

- Un premier type d'assistant peut être qualifié de contextualisateur. Il intervient en amont et permet de construire un premier objet de travail à partir des données disponibles. Il produit une synthèse structurée, identifie des zones d'incertitude et prépare les supports de discussion. Son rôle est de rendre les données exploitables.
- Un deuxième type d'assistant peut être qualifié d'analyste. Il intervient dans la phase d'interprétation et aide à produire des hypothèses, à croiser les données et à structurer les points de tension. Il ne vise pas à expliquer les situations, mais à enrichir le questionnement de l'inspecteur.
- Un troisième type d'assistant peut être qualifié de médiateur dialogique. Il intervient dans la phase de restitution et aide à transformer les analyses en supports de dialogue. Il produit des formulations accessibles, génère des questions et accompagne la structuration des échanges.
- Un quatrième type d'assistant peut être qualifié de synthétiseur et de planificateur. Il intervient dans la phase d'action et aide à formaliser les priorités, à structurer les actions et à organiser le suivi.

Cette architecture permet de dépasser une utilisation ponctuelle et opportuniste de l'IA pour construire un véritable système d'appui au pilotage. Voici un exemple d'un assistant de quatrième type : <https://chatgpt.com/g/g-693c26f82f1c8191813bcb9d93fc302c-analyste-du-changement>



Fonctionnalités :

Cet assistant structure la transformation éducative autour de trois leviers complémentaires : l'organisation pédagogique (différenciation, autonomie, remédiation), le pilotage (analyse réflexive des pratiques, usage stratégique des données, gouvernance partagée) et l'innovation territoriale (expérimentation, essaimage, structuration de pôles d'expertise). Il vise à dépasser les blocages systémiques en proposant des dispositifs concrets appuyés sur l'analyse de l'activité réelle, l'exploitation des données et la co-construction entre acteurs éducatifs. Enfin, il s'inscrit dans une logique de recherche-action en favorisant des expérimentations locales évaluées, ajustées en continu et diffusées sans standardisation appauvrissante.

Conditions d'un usage pertinent des assistants d'intelligence artificielle

L'efficacité des assistants d'intelligence artificielle dépend de plusieurs conditions, qui doivent être explicitement intégrées dans les pratiques.

- La première condition est la maîtrise du statut des productions de l'IA. Les analyses générées ne doivent jamais être considérées comme des vérités, mais comme des propositions à discuter. Cette règle est fondamentale pour éviter l'effet d'autorité de l'IA, qui peut conduire à une fermeture prématurée du diagnostic.
- La deuxième condition est la reformulation systématique. Les productions de l'IA doivent être retravaillées par l'inspecteur, notamment pour les adapter au contexte, simplifier le langage et introduire un degré d'incertitude. Cette reformulation est une condition de leur appropriation par les acteurs.
- La troisième condition est l'inscription dans une dynamique dialogique. Les assistants ne doivent pas court-circuiter le dialogue, mais au contraire le nourrir. Leur fonction est d'ouvrir des questions, de structurer les échanges et de soutenir la réflexion collective.
- La quatrième condition est la contextualisation. Les solutions ou les analyses proposées doivent toujours être confrontées aux réalités locales. Une proposition pertinente en apparence peut se révéler inadaptée si elle ne tient pas compte des contraintes spécifiques de l'établissement.

Points de vigilance et risques à anticiper

L'intégration des assistants d'intelligence artificielle comporte plusieurs risques qu'il convient d'anticiper.

- Le premier risque est la sur-interprétation. L'IA peut produire des analyses cohérentes et convaincantes, mais qui reposent sur des corrélations fragiles ou des données incomplètes. Il est donc nécessaire de maintenir une posture critique.
- Le second risque est la décontextualisation. Les modèles utilisés par l'IA ne prennent pas toujours en compte les spécificités locales. Les analyses doivent donc être systématiquement recontextualisées.
- Le troisième risque est l'effet techniciste. L'attention peut se déplacer vers la maîtrise de l'outil au détriment de la finalité du dispositif. Or, l'objectif reste la transformation des pratiques et non l'optimisation des analyses.
- Le quatrième risque est la réification des catégories. Les typologies produites par l'IA peuvent être utiles, mais elles ne doivent pas être considérées comme des réalités fixes. Elles doivent rester des outils de réflexion.

Vers une conception augmentée du pilotage

L'usage des assistants d'intelligence artificielle invite à repenser le rôle de l'inspecteur. Celui-ci n'est plus seulement un expert ou un évaluateur, mais un concepteur de dispositifs d'intelligibilité collective. Il organise la circulation des données, structure les échanges et accompagne la construction du sens. Dans cette perspective, l'IA ne remplace pas le jugement professionnel, mais elle en modifie les conditions d'exercice. Elle permet de gagner en précision, en rapidité et en capacité d'analyse, mais elle exige en retour une vigilance accrue, une capacité de distanciation et une maîtrise des cadres interprétatifs.

Un repère fondamental peut être formulé ainsi : un assistant d'intelligence artificielle est utile lorsqu'il permet de poser de meilleures questions, et non lorsqu'il prétend apporter des réponses définitives.

Annexe n°3 : Glossaire

Voici un glossaire alphabétique structuré et construit à partir des notions effectivement mobilisées dans ce guide. Chaque entrée articule une définition opératoire, son usage dans le guide et, lorsque cela est pertinent, un repère pour agir.

Analyse de l'activité

Définition : Approche issue de la psychologie du travail qui vise à comprendre les situations professionnelles à partir de l'activité réelle des acteurs et non des prescriptions.

Dans le guide : Permet de comprendre les pratiques pédagogiques à partir des contraintes concrètes (effectifs, temps, ressources).

Repère pour agir : Toujours relier un problème identifié à ce que font réellement les acteurs en situation.

Assistant d'intelligence artificielle

Définition : Outil numérique capable de traiter des données, produire des analyses et générer des hypothèses à partir de corpus variés.

Dans le guide : Utilisé pour structurer les données, produire des hypothèses et préparer les restitutions.

Repère pour agir : Considérer l'IA comme un outil de questionnement, jamais comme un producteur de vérité.

Co-construction

Définition : Processus par lequel plusieurs acteurs participent à l'élaboration d'un diagnostic ou d'une action.

Dans le guide : Le diagnostic n'est pas produit par l'inspecteur seul, mais construit avec les équipes.

Repère pour agir : Toujours chercher à faire produire du sens par les acteurs eux-mêmes.

Collecte de données

Définition : Processus de sélection et de préparation d'informations en vue de leur mise en discussion.

Dans le guide : Reconfigurée comme une phase de construction d'objets de débat, et non d'accumulation d'informations.

Repère pour agir : Se demander pour chaque donnée si elle pourra être discutée avec les acteurs.

Complexité (pensée complexe)

Définition : Approche qui considère les phénomènes comme résultant d'interactions multiples entre facteurs hétérogènes.

Dans le guide : Permet d'éviter les explications simplistes des difficultés scolaires.

Repère pour agir : Refuser les causalités uniques et rechercher les interactions entre facteurs.

Contexte scolaire

Définition : Ensemble des conditions matérielles,

organisationnelles et humaines dans lesquelles se déroulent les apprentissages.

Dans le guide : Élément essentiel pour interpréter les résultats scolaires.

Repère pour agir : Toujours relier les performances des élèves aux conditions dans lesquelles ils apprennent.

Donnée

Définition : Information construite, sélectionnée et interprétée dans un contexte donné.

Dans le guide : N'a de valeur que lorsqu'elle devient un objet de discussion.

Repère pour agir : Transformer toute donnée en question adressable aux acteurs.

Diagnostic partagé

Définition : Accord provisoire entre acteurs sur la nature des difficultés et leurs causes possibles.

Dans le guide : Produit du dialogue et non point de départ.

Repère pour agir : Vérifier que les acteurs peuvent reformuler eux-mêmes le problème.

Dialogue de gestion

Définition : Dispositif d'investigation collective médiatisé par des données, visant à produire un diagnostic partagé.

Dans le guide : Redéfini comme un processus dialogique et réflexif, et non comme une simple restitution.

Repère pour agir : Considérer que l'objectif est de comprendre avant d'agir.

Effet d'autorité (de l'IA)

Définition : Tendance à considérer les analyses produites par un outil comme vraies en raison de leur forme.

Dans le guide : Risque identifié dans l'usage des assistants IA.

Repère pour agir : Reformuler systématiquement les productions de l'IA au conditionnel.

Enquête collective

Définition : Processus par lequel les acteurs analysent ensemble une situation problématique.

Dans le guide : Finalité du dialogue de gestion.

Repère pour agir : Organiser le dialogue comme une investigation et non comme une explication descendante.

Expérimentation

Définition : Mise à l'essai d'une action dans des conditions limitées et ajustables.

Dans le guide : Principe central de la phase de plan d'action.

Repère pour agir : Tester à petite échelle avant de généraliser.

Hypothèse

Définition : Proposition explicative provisoire, destinée à être discutée et éprouvée.

Dans le guide : Forme privilégiée de l'interprétation des données.

Repère pour agir : Toujours formuler plusieurs hypothèses pour un même phénomène.

Interprétation

Définition : Processus d'analyse des données visant à construire du sens sans retenir prématurément les situations.

Dans le guide : Doit rester ouverte et hypothétique.

Repère pour agir : Transformer toute explication en question.

Objet de débat

Définition : Donnée ou constat reformulé de manière à pouvoir être discuté par les acteurs.

Dans le guide : Condition de l'efficacité du dialogue de gestion.

Repère pour agir : Reformuler les données sous forme de constats discutables.

Plan d'action

Définition : Ensemble structuré d'actions visant à transformer une situation problématique.

Dans le guide : Conçu comme une démarche expérimentale et progressive.

Repère pour agir : Limiter le nombre de priorités et préciser chaque action.

Point de tension

Définition : Élément des données qui résiste à une interprétation simple (écart, paradoxe, incohérence).

Dans le guide : Point d'entrée privilégié pour l'enquête.

Repère pour agir : Repérer ce qui étonne avant de chercher à expliquer.

Posture de l'inspecteur

Définition : Manière d'agir et de se positionner dans le dialogue de gestion.

Dans le guide : Passage d'une posture d'expert à une posture d'organisateur de la réflexion collective.

Repère pour agir : Suspendre temporairement le jugement pour favoriser la parole.

Réflexivité

Définition : Capacité des acteurs à analyser leurs propres pratiques.

Dans le guide : Finalité du dialogue de gestion et condition du changement.

Repère pour agir : Favoriser les situations où les acteurs parlent de ce qu'ils font réellement.

Restitution dialoguée

Définition : Présentation des données organisée de manière à susciter discussion et appropriation.

Dans le guide : Phase centrale de construction du diagnostic partagé.

Repère pour agir : Présenter peu de données, mais les mettre en discussion.

Sécurisation de la parole

Définition : Ensemble des conditions permettant aux acteurs de s'exprimer librement.

Dans le guide : Condition essentielle de la qualité du dialogue.

Repère pour agir : Éviter toute formulation accusatoire ou disqualifiante.

Sur-interprétation

Définition : Tendance à tirer des conclusions excessives à partir de données limitées.

Dans le guide : Risque méthodologique majeur.

Repère pour agir : Maintenir un degré d'incertitude dans toute analyse.

Systémique

Définition : Approche qui analyse les phénomènes en termes d'interactions entre plusieurs facteurs.

Dans le guide : Permet de comprendre les difficultés scolaires dans leur complexité.

Repère pour agir : Relier les données entre elles plutôt que les isoler.

Transformation des pratiques

Définition : Évolution des gestes professionnels vers plus d'efficacité et de pertinence.

Dans le guide : Finalité ultime du dialogue de gestion.

Repère pour agir : Vérifier que chaque action envisagée a un effet potentiel sur les pratiques réelles.

Verbatim

Définition : Retranscription fidèle de la parole des acteurs.

Dans le guide : Source essentielle de données qualitatives.

Repère pour agir : Utiliser les verbatims pour enrichir et nuancer les analyses chiffrées.

Annexe n°4 : Questions / réponses

À compléter ...



www.odecol.org/a2ie



I N S E

Présentation du Programme de Supervision à l'Entrée dans le Métier



Le PSEM II (Programme de Supervision à l'Entrée dans le Métier – phase 2) est un dispositif de formation des cadres par la recherche au Togo initié par l'INSE de l'Université de Lomé en partenariat avec le Think tank Od'ecol *international*. Il vise à faciliter leur insertion professionnelle en renforçant leurs compétences pédagogiques et managériales dans une dynamique de réflexivité augmentée individuelle et collective, notamment par le recours à l'Intelligence Artificielle.

Le programme repose sur une logique d'alternance entre pratiques de classe et temps d'analyse accompagnée, dans laquelle la visite conseil occupe une place centrale. Celle-ci articule de manière structurée le pré-entretien, l'observation de classe et le post-entretien, afin de transformer l'expérience professionnelle en objet d'analyse. Dans cette perspective, le rôle des tuteurs, directeurs d'école, conseillers pédagogiques et inspecteurs est de conduire des observations ciblées, d'organiser des entretiens réflexifs fondés sur des faits objectifs, et de favoriser l'émergence de solutions construites par les enseignants eux-mêmes. Le PSEM II met ainsi l'accent sur le développement de gestes professionnels spécifiques liés à l'accompagnement : questionner sans juger, rendre l'activité observable et analysable, travailler les résistances et accompagner la projection vers l'action. Il s'appuie sur des outils méthodologiques structurés, tels que ceux proposés dans ce guide, permettant de stabiliser les pratiques de visite conseil et d'en faire un levier de professionnalisation durable.

Le PSEM II s'inscrit dans une démarche de recherche-action à visée stratégique et de mutualisation des expériences. Enfin, il participe à la construction d'un référentiel professionnel renouvelé des cadres et à la diffusion de ressources partageables au sein du système éducatif togolais.

