



Méthodologie d'élaboration d'un

Assistant Analyseur Dialogique Situé (AADS) par Intelligence artificielle

L'entretien-conseil en formation des enseignants du premier degré

Brian Begue, Thierry Hug, mai 2026

Introduction

Cette note vise à expliciter la démarche méthodologique d'élaboration d'un Assistant Analyseur Dialogique Situé, que nous désignerons par l'acronyme AADS. Elle s'inscrit dans le prolongement des travaux conduits au sein de la communauté FIRA, autour de la formation des cadres scolaires par la recherche, et plus particulièrement autour de l'analyse de traces professionnelles produites dans des situations de travail réelles. L'enjeu n'est pas ici de présenter un outil d'intelligence artificielle comme une solution technique immédiatement transférable, mais de montrer comment un assistant peut être progressivement construit, configuré, expérimenté et régulé à partir d'une situation professionnelle identifiée comme résistante.

La notion d'AADS repose en effet sur une hypothèse centrale : l'intelligence artificielle ne devient véritablement formatrice que lorsqu'elle est inscrite dans une démarche située, collective et réflexive. Autrement dit, l'assistant n'a pas vocation à remplacer l'analyse professionnelle, ni à produire des interprétations définitives. Il vise plutôt à soutenir un travail d'élucidation, en rendant plus visibles certains éléments du dialogue professionnel : préoccupations exprimées, tensions, déplacements réflexifs, postures d'accompagnement, points d'appui, limites ou angles morts de l'échange. Dans cette perspective, l'AADS est moins un instrument d'automatisation qu'un support de désautomatisation au sens stieglérien (Stiegler, 2017) : il permet potentiellement de construire un environnement de travail où la technologie ne « prolétarise » pas la pensée humaine, mais contribue à rouvrir la réflexion et à soutenir l'enquête collective en ouvrant des espaces de discussion à partir de traces concrètes de l'activité que l'avènement de l'IA permet dorénavant d'analyser de manière non chronophage.

La note prend appui sur un exemple spécifique : la construction d'un assistant spécialisé dans l'analyse de l'entretien-conseil en formation des enseignants du premier degré. L'entretien constituera d'ailleurs un exemple transversal qui sera utilisé dans la note pour illustrer les enjeux d'élaboration d'un AADS en appui à l'analyse d'une pratique professionnelle. L'entretien conseil en tant que situation professionnelle constitue d'ailleurs un terrain particulièrement fécond, car elle concentre plusieurs tensions caractéristiques du travail d'accompagnement : observer sans réduire l'activité enseignante à une grille normative, restituer sans glisser vers l'évaluation, conseiller sans se substituer au professionnel accompagné, et faire de l'entretien un véritable espace de développement du pouvoir d'agir. L'entretien-conseil est ainsi envisagé comme un « déjà-là résistant », c'est-à-dire comme une situation professionnelle dans laquelle persistent des difficultés récurrentes malgré les routines installées et les tentatives ordinaires de régulation.

L'objectif de cette note est donc double. Il s'agit d'abord de clarifier ce que recouvre la notion d'AADS, en la distinguant d'un simple assistant conversationnel ou d'un outil générique d'aide à la rédaction. Il s'agit ensuite de décrire une méthode de conception permettant de passer d'une problématique professionnelle située à un assistant spécialisé, capable de soutenir l'analyse de traces sans effacer le rôle central de l'interprétation humaine. Cette méthode suppose un travail préalable de problématisation, la sélection de cadres théoriques pertinents, la constitution d'une base de connaissances située, l'élaboration d'un prompt complexe, puis une phase de test et d'ajustement au sein d'un collectif de supervision.

La note sera organisée en quatre parties. Une première partie présentera les concepts de base nécessaires pour comprendre ce qu'est un AADS : la situation, le dialogue, l'assistant analyseur, ainsi que la place du collectif dans l'interprétation des productions de l'IA. Une deuxième partie décrira les éléments qui alimentent un AADS : les traces professionnelles, les données de contexte, les cadres théoriques, les focales d'analyse et les ressources documentaires intégrées à la base de connaissances. Une troisième partie exposera la méthode de création d'un AADS, depuis l'identification d'une problématique résistante jusqu'aux itérations successives du prompt et à la stabilisation d'un premier fonctionnement expérimental. Enfin, une quatrième partie proposera une illustration concrète à partir d'un AADS spécialisé sur les enjeux de l'entretien-conseil, afin de montrer comment un tel assistant peut contribuer à soutenir l'analyse réflexive des gestes d'accompagnement, sans se substituer au jugement professionnel ni au travail collectif de supervision.

La note sera organisée en trois grandes parties. Une première partie proposera une définition de l'Assistant Analyseur Dialogique Situé. Il s'agira d'en préciser les fondements : ce que signifie le caractère *situé* de l'assistant, en lien avec une problématique professionnelle résistante (Begue et Hug, 2025) ; ce que recouvre sa dimension *dialogique*, dans la mesure où il travaille à partir de traces d'interactions et vise à soutenir une reprise réflexive ; enfin, ce qui le distingue d'un outil générique d'intelligence artificielle, puisqu'il est construit comme un instrument d'analyse orienté par une base de connaissances, des cadres théoriques explicites et des finalités professionnelles clairement définies.

Une deuxième partie présentera la méthode de création d'un AADS. Elle décrira les différentes étapes permettant de passer d'une situation professionnelle problématisée à un assistant effectivement opérationnel : identification du « déjà-là résistant », clarification de l'objet de travail, choix des cadres d'analyse, constitution de la base de connaissances, élaboration du prompt, expérimentation sur des traces réelles ou simulées, analyse critique des productions générées, puis ajustements successifs. Cette partie montrera que la création d'un AADS ne relève pas d'un simple paramétrage technique, mais d'un processus de modélisation théorico-pratique, conduit dans un cadre collectif et réflexif.

Une troisième partie proposera enfin une illustration à partir d'un AADS spécialisé sur les enjeux de l'entretien-conseil. Cet exemple permettra de montrer concrètement comment un assistant peut être conçu pour analyser des transcriptions d'entretiens post-visite, en portant attention aux postures du conseiller, aux niveaux de réflexivité de l'enseignant, aux tensions du dialogue, aux risques de glissement évaluatif et aux conditions d'un accompagnement réellement formateur. Cette illustration aura pour fonction de rendre visible la manière dont les principes méthodologiques précédemment exposés peuvent être traduits dans un assistant spécialisé, sans que celui-ci ne se substitue au jugement professionnel ni au travail collectif de supervision.

1. Définition d'un Assistant Analyseur Dialogique Situé

Un Assistant Analyseur Dialogique Situé ne peut pas être compris comme un simple outil d'intelligence artificielle destiné à produire automatiquement des réponses. Il ne s'agit pas d'un usage généraliste de l'IA, mobilisable indifféremment sur n'importe quel objet professionnel. Un AADS est d'abord un artefact construit, configuré et orienté par un collectif à partir d'un problème professionnel difficile à résoudre. Il prend appui sur ce que l'on peut appeler une problématique résistante : une situation récurrente, complexe,

qui ne se laisse pas traiter par les routines ordinaires du métier et qui oblige les professionnels à enquêter, à discuter, à expliciter leurs cadres d'interprétation et, parfois, à déplacer leur manière de voir (Begue et Hug, 2024 ; Monceau, 1997¹).

Dans cette perspective, le caractère situé de l'assistant est essentiel. L'AADS ne part pas d'une solution technique disponible qu'il suffirait ensuite d'appliquer à un terrain. Il part d'une situation professionnelle qui est « déjà là », marquée par des tensions, des incertitudes, des contraintes institutionnelles, des jeux d'acteurs et des difficultés persistantes. Cette situation pouvant alors être définie comme un « déjà-là résistant », c'est-à-dire comme une difficulté professionnelle ou institutionnelle qui persiste malgré les tentatives antérieures de la traiter. L'assistant n'a donc de sens que parce qu'il est construit pour soutenir l'analyse d'une situation précise : un entretien, une séance observée, une réunion, un écrit professionnel, une trace d'activité ou une interaction langagière particulière.

Pour fonctionner, un AADS repose d'abord sur une **base de connaissances située**. Cela signifie qu'il ne mobilise pas seulement des savoirs généraux ou des réponses produites à partir de connaissances ordinaires de l'IA. Sa base de connaissances intègre des références théoriques explicites, des documents issus du terrain professionnel, des référentiels de métier, des traces d'activité, ainsi que des focales d'analyse choisies par le collectif qui le conçoit. Ce point est décisif : l'assistant ne doit pas analyser « en général », mais à partir d'un cadre stabilisé, discutable et partageable. Il ne s'agit pas seulement de demander à l'IA de commenter une situation, mais de l'obliger à travailler depuis un ensemble de repères construits en amont.

L'AADS repose ensuite sur un prompt complexe (voir exemple en annexe 1), c'est-à-dire une consigne de travail très structurée donnée à l'IA. Ce prompt ne se limite pas à une question ponctuelle. Il définit un rôle, des tâches, des étapes d'analyse, des précautions méthodologiques, des limites interprétatives et un format de restitution attendu. Il sert à orienter l'analyse, à limiter les réponses trop générales, à éviter les jugements hâtifs, et à contraindre l'assistant à exploiter la base de connaissances spécialisée qui lui a été fournie. Dans la note initiale, l'assistant analyseur est ainsi présenté comme reposant sur un prompt capable de spécialiser l'IA et de l'obliger à mobiliser sa base de connaissances plutôt que de produire une réponse générique.

Enfin, un AADS se caractérise par une posture de soutien à la réflexivité professionnelle. Il n'est pas conçu pour dire au professionnel ce qu'il doit faire, ni pour trancher à sa place ce qui serait juste ou erroné. Il vise plutôt à l'aider à réfléchir sur son activité à partir de traces concrètes (transcription d'entretien, écrit professionnel, compte rendu d'observation, séance filmée), tout en générant un rapport automatiquement généré construit sur des analyses sujettes à interprétation, analysée se construisant au fur et à mesure du dialogue avec de nombreuses possibilités laissée au professionnel de s'insérer dans le dialogue (voir simulation de l'AADS spécialisé sur l'entretien conseil dans la vidéo-formation N°3 disponible sur le site d'Odécol²).

Surtout, le prompt de l'assistant est alors rédigé de manière à ce qu'il soit en capacité de faire apparaître des faits, des régularités, des tensions, des contradictions possibles, mais aussi des options dissonantes, c'est-à-dire des lectures différentes de la situation, susceptibles d'ouvrir d'autres pistes de réflexion. C'est alors dans cette capacité de dissonance que l'AADS a un très fort potentiel réflexif si on en croit les travaux récents sur l'IA (Adel Karim et al, 2023³), capacité de dissonance qui, dans l'AADS est d'autant plus « dopée »

¹ Voir notamment : Bègue, B. & Hug, T., (2024). Qu'est-ce qu'une problématique résistante en matière d'éducation ? Think tank Odécol. <https://www.odecol.org/problematiques-resistantes> ; mais aussi Monceau Gilles. 4. Le concept de résistance en éducation. In: Pratiques de formation / Analyses, n°33, 1997. Analyse institutionnelle et formation. L'AI dans les murs. pp. 47-57; doi : <https://doi.org/10.3406/pfa.1997.2381> ; http://www.persee.fr/doc/pfa_0292-2215_1997_num_33_1_2381;

² Le lien vers la capsule : ... <https://youtu.be/WNjtu5SxiEE>

³ Voir notamment Abdel-Karim, B. M., Pfeuffer, N., Carl, K. V., & Hinz, O. (2023). How AI-Based Systems Can Induce Reflections: The Case of AI-Augmented Diagnostic Work. MIS Quarterly, 47(4), 1395–1424.

que la base de connaissance de l'IA est spécialisée, ce qui la rend plus à même d'être outillée pour analyser une pratique professionnelle dans toute sa complexité.

C'est pourquoi un AADS ne produit pas des réponses fermées. Il ne livre pas une vérité définitive sur l'activité analysée. Il propose plutôt des points de vigilance, des hypothèses de travail, des alternatives possibles et des incertitudes documentées. Sa valeur ne réside donc pas dans sa capacité à conclure rapidement, mais dans sa capacité à soutenir une enquête professionnelle.

C'est alors potentiellement la combinaison de ces trois dimensions — base de connaissances située, prompt spécialisé et soutien à la réflexivité— permet de parler d'une forme de désautomatisation algorithmique, au sens inspiré par Bernard Stiegler (2014⁴) à savoir un environnement de travail ou la technologie n'appauvrit pas la pensée humaine, voir ne l'automatise pas, mais contribue à rouvrir la réflexion et à soutenir l'enquête collective.

C'est peut-être par la réunion de toutes ces conditions également qu'un assistant IA peut devenir un accélérateur de réflexivité, bien que devant rester sous le contrôle humain si possible dans un cadre de collectif apprenant, tels que le montre nos propres recherches (Begue et al, 2025⁵).

C'est pour cette raison qu'un Assistant Analyseur Dialogique Situé n'est pas un chatbot généraliste que l'on brancherait indifféremment sur n'importe quel matériau. C'est une technologie construite sur mesure, nourrie de travaux de recherche, configurée pour analyser un type précis de situation professionnelle et conçue pour accompagner un usage prudent des traces. Dans le cas de l'entretien-conseil, par exemple, l'assistant est construit pour analyser des interactions langagières enregistrées ou transcrites. Il ne juge pas l'enseignant. Il ne dit pas si la séance observée était « bonne » ou « mauvaise ». Il n'impose pas de conclusions au conseiller pédagogique ou à l'inspecteur. Il aide plutôt à rendre lisibles certains éléments du dialogue : les préoccupations exprimées, les relances, les moments de déplacement réflexif, les tensions éventuelles, les appuis possibles pour un accompagnement ultérieur.

Un AADS n'est donc pas une boîte noire. Ses analyses doivent rester lisibles, discutables et révisables. Le professionnel garde toujours la main sur l'interprétation. L'assistant peut proposer, suggérer, problématiser, attirer l'attention sur certains éléments, mais il ne peut ni décider à la place des acteurs, ni se substituer à leur jugement professionnel. C'est précisément cette articulation entre puissance de traitement de l'IA, cadres théoriques explicites, prudence interprétative et supervision humaine qui définit la spécificité d'un Assistant Analyseur Dialogique Situé.

2. Méthode de création d'un Assistant Analyseur Dialogique Situé

Un Assistant Analyseur Dialogique Situé ne se construit pas d'un seul bloc. Il ne suffit pas de créer un assistant personnalisé, de lui donner quelques consignes générales, puis de lui demander d'analyser une trace professionnelle. Sa construction relève au contraire d'un processus progressif, qui suppose de partir d'une situation de travail, d'en comprendre les tensions, de choisir des cadres théoriques pertinents, puis de tester l'assistant sur des matériaux concrets afin d'en ajuster progressivement le fonctionnement.

La première étape consiste à partir d'un problème professionnel réel, voir de ce que nous avons déjà nommé sous le terme de « déjà-là résistant ». Cette expression désigne une difficulté professionnelle ou

⁴ Stiegler Bernard. Demain, le temps des automates et le temps de la désautomatisation. In: *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, n°63, 2015/1. Cognition et Société : l'inscription sociale de la cognition. pp. 151-160; doi : <https://doi.org/10.3406/intel.2015.1028> ;

⁵ Begue, B., Dumas, M., Hug, T., Raytcheva, S., Monnoyer, M.-C. et Braun, C. (2025). Co-analyser ses gestes avec une IA : vers une réflexivité enseignante augmentée en atelier d'écriture au cp. *Vie sociale*, 52(4), 127-140. <https://doi.org/10.3917/vsoc.052.0127>.

institutionnelle qui persiste malgré les habitudes de travail, les prescriptions existantes et les tentatives déjà engagées pour la traiter.

Dans le cas de l'entretien-conseil, la question de départ peut être formulée ainsi : qu'est-ce qui rend cette situation difficile pour les professionnels qui la conduisent ? L'entretien-conseil ne pose pas seulement une difficulté technique. Il engage des enjeux d'observation, de restitution, d'accompagnement, de posture, de rapport à l'évaluation et de développement du pouvoir d'agir de l'enseignant accompagné. Surtout, cet entretien a souvent tendance à glisser vers quelque chose qui ressemble à une évaluation. Le conseiller est en position de « celui qui sait ». L'enseignant se met parfois en posture de défense. Et au bout du compte, l'enseignant repart avec peu de leviers concrets pour modifier sa pratique. La question **qui se pose**, c'est donc celle-ci : comment faire de cet entretien un vrai moment de développement professionnel — et pas seulement une formalité ?

C'est donc à partir de cette difficulté concrète que l'assistant commence à être pensé. Il ne s'agit pas d'introduire l'IA parce qu'elle serait disponible, mais parce qu'une situation professionnelle résiste aux routines ordinaires et demande un appui pour être mieux analysée.

Une fois le problème identifié, une deuxième étape consiste à conduire un travail de revue de littérature. Cette étape permet de ne pas laisser l'assistant analyser la situation à partir de catégories trop générales ou trop spontanées. Il faut au contraire identifier des travaux de recherche capables d'éclairer la situation : recherches sur l'accompagnement professionnel, sur l'observation de classe, sur l'analyse de l'activité, sur les gestes du formateur, sur les postures d'étayage, ou encore sur les conditions du développement réflexif. Ce travail de lecture permet de construire un cadre théorique qui va à la fois contraindre l'assistant et le spécialiser.

Le cadre théorique joue ici un rôle décisif. Il ne constitue pas un simple arrière-plan intellectuel. Il sert à organiser la manière dont l'assistant va lire la trace qui lui sera transmise. Autrement dit, il définit les questions que l'assistant devra se poser, les dimensions auxquelles il devra être attentif, les catégories qu'il pourra mobiliser, mais aussi les interprétations qu'il devra éviter. Dans le cas de l'entretien-conseil, par exemple, il peut s'agir de s'appuyer sur des travaux relatifs aux gestes professionnels du formateur, aux postures d'accompagnement, aux niveaux de réflexivité de l'enseignant, ou encore aux risques de glissement vers une posture évaluative.

Vient ensuite un troisième moment : la définition des focales d'analyse. Une focale d'analyse correspond à un angle de lecture précis donné à l'assistant. Il ne s'agit pas de demander à l'IA d'analyser « tout » dans une situation, car une telle demande produirait nécessairement une réponse trop large, parfois séduisante, mais peu opératoire. Il faut au contraire décider collectivement ce que l'assistant doit prioritairement observer dans les traces. Ces focales peuvent porter, par exemple, sur les préoccupations exprimées par l'enseignant, les types de relances du conseiller, les moments de déplacement réflexif, les tensions dans l'échange, les ajustements proposés, ou encore les points de vigilance éthique liés à la conduite de l'entretien.

Ces focales sont ensuite intégrées dans un pré-prompt, puis dans un prompt plus stabilisé. Le prompt traduit la problématique, le cadre théorique et les focales d'analyse en consignes de travail pour l'intelligence artificielle. Il indique à l'assistant son rôle, les étapes de son analyse, les précautions à respecter, les formes de prudence attendues, ainsi que le type de restitution à produire. Cette étape est importante, car elle permet d'éviter que l'assistant produise des commentaires génériques. Elle l'oblige à adopter une démarche d'analyse structurée, fidèle à la base de connaissances et aux finalités professionnelles définies par le collectif.

La conception de l'AADS entre alors dans une phase expérimentale. L'assistant est mis à l'épreuve par des tests successifs. On lui transmet des traces, réelles ou simulées, puis on observe ce qu'il produit. Ces premières productions ne sont pas considérées comme des résultats définitifs. Elles sont relues, discutées,

critiquées. Le collectif qui porte la création de l'AADS cherche à identifier ce que l'assistant rend visible, mais aussi ce qu'il laisse de côté. Il peut apparaître, par exemple, que la première version de l'assistant propose des analyses trop générales, qu'elle insiste trop sur certains aspects de la situation, qu'elle néglige des dimensions importantes du métier, ou qu'elle risque de produire des interprétations excessives.

C'est ici que le rôle des praticiens est essentiel. Les professionnels qui connaissent la situation peuvent signaler les angles morts de l'assistant. Ils peuvent dire si l'analyse leur paraît utile, si elle respecte la complexité du travail réel, si elle évite les jugements trop rapides, ou si elle risque au contraire de rigidifier l'interprétation. Dans cette logique, l'assistant n'est pas seulement testé pour vérifier s'il « fonctionne » techniquement. Il est testé pour savoir s'il produit une aide réellement pertinente, discutable et honnête sur ses limites.

La méthode repose donc sur une logique d'ajustements successifs. Une première version est produite, puis testée. Les résultats sont interprétés collectivement. Les effets secondaires possibles sont discutés. Le prompt est corrigé. La base de connaissances peut être enrichie. Les focales d'analyse peuvent être resserrées ou reformulées. Puis une nouvelle version est produite et à nouveau testée. Il y a donc une « progression par paliers ».

Il est donc important de comprendre qu'un AADS n'est jamais immédiatement « terminé ». Sa construction est itérative. Elle avance par essais, erreurs, reprises et stabilisations provisoires. L'objectif n'est pas de produire un assistant parfait, mais un assistant suffisamment fiable pour soutenir l'analyse, tout en restant clair sur ses limites. Un AADS pertinent doit donc être utile, mais aussi prudent. Il doit aider à mieux voir, sans prétendre tout voir. Il doit produire des hypothèses, sans les transformer en diagnostics définitifs. Il doit ouvrir des pistes, sans prescrire mécaniquement ce que le professionnel devrait faire.

Cette construction mobilise généralement deux types d'intelligences artificielles génératives complémentaires. Une première, plus spécialisée, peut être utilisée pour explorer la littérature scientifique, identifier des références, comparer des cadres théoriques ou repérer des concepts pertinents. Une seconde, plus généraliste, comme ChatGPT, peut être mobilisée pour tester les formulations, structurer les consignes, simuler des analyses, comparer plusieurs versions de prompt et produire des prototypes d'outputs. L'usage combiné de ces outils permet d'articuler le travail documentaire, la modélisation théorique et l'expérimentation pratique.

3. Illustration : un AADS spécialisé sur les enjeux de l'entretien-conseil

<https://chatgpt.com/g/g-69a064b0078c81919971706288287484-analyse-des-entretiens-conseils>

3.1. Les apports du modèle de Bucheton

L'exemple de l'assistant spécialisé sur l'entretien-conseil permet de montrer concrètement comment les principes précédemment présentés peuvent être traduits dans un outil d'analyse situé. Dans ce cas, l'objectif n'était pas de construire un assistant général capable de commenter n'importe quelle interaction professionnelle, mais un assistant configuré pour soutenir l'analyse d'une situation bien précise : l'entretien mené après une visite ou une observation de classe. Cette situation est particulièrement intéressante, car elle concentre plusieurs tensions fortes du métier de formateur, de conseiller pédagogique ou d'inspecteur : accompagner sans évaluer, questionner sans déstabiliser, conseiller sans prescrire, et aider l'enseignant à transformer son expérience en objet de réflexion professionnelle.

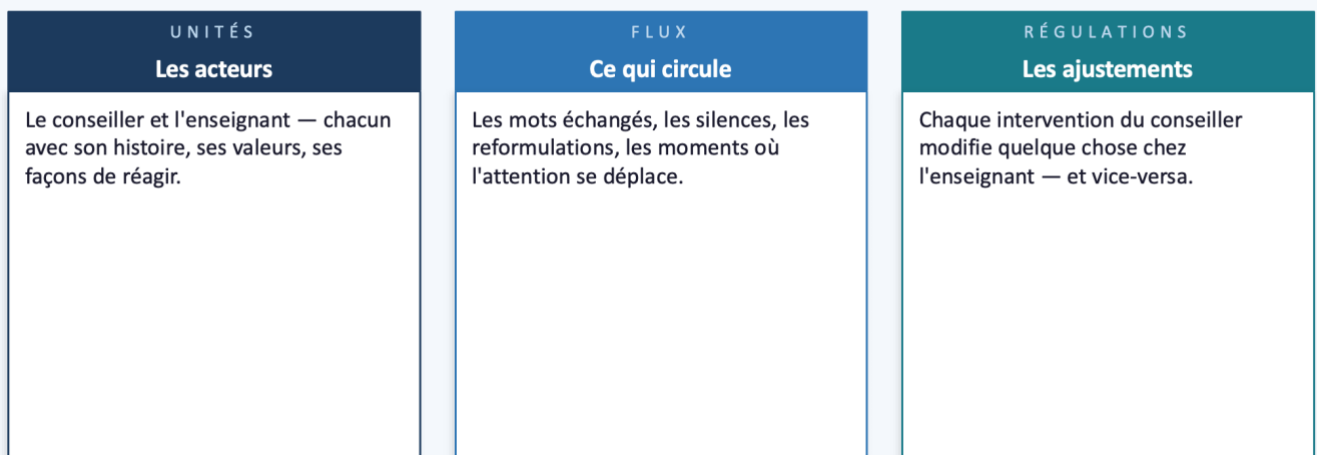
La construction de cet assistant repose sur une thèse simple : on ne construit pas un outil d'analyse pertinent sans disposer d'un cadre de lecture solide. L'intelligence artificielle, laissée à elle-même, peut produire des commentaires plausibles, mais trop généraux, insuffisamment situés, voire interprétativement fragiles. Il fallait donc un modèle capable d'aider l'assistant à lire ce qui se joue réellement dans un entretien

professionnel. Le modèle de Dominique Bucheton (2023⁶), l'un des rares chercheurs ayant étudié l'agir du formateur en contexte d'entretien conseil, a progressivement joué ce rôle de cadre structurant. Il permet en effet d'analyser à la fois les postures d'étaillage du formateur, les niveaux de réflexivité de l'enseignant, et les ajustements qui s'opèrent dans le dialogue.

C'est intéressant de disposer d'un cadre théorique permettant d'analyser les enjeux d'un entretien post-visite, est d'autant plus pertinent que le conseiller ou l'inspecteur doit, dans le cadre de l'entretien, lire en temps réel une situation plus complexe qu'elle ne paraît. Il y a d'abord ce que l'enseignant dit explicitement : ses explications, ses justifications, ses hésitations, ses choix déclarés, parfois ses inquiétudes ou ses formes de défense. Il y a ensuite ce qui se joue de manière moins visible : les tensions professionnelles, les dilemmes non formulés, les écarts entre ce que l'enseignant voulait faire et ce qui s'est effectivement passé en classe. Il y a enfin ce que fait le conseiller lui-même, parfois sans en avoir pleinement conscience : il accueille, reformule, valorise, questionne, explicite, conseille, mais peut aussi glisser vers une posture plus évaluative alors même qu'il souhaite accompagner. L'un des enjeux majeurs est donc de disposer d'un assistant IA permettant de lire simultanément ces différents niveaux.

Le premier apport du modèle de Bucheton est de considérer l'entretien non comme une simple succession de questions et de réponses, mais comme un système dynamique d'interactions. L'entretien est un espace où plusieurs dimensions interagissent en permanence : les acteurs, avec leur histoire professionnelle et leurs manières d'agir ; les flux langagiers, c'est-à-dire les mots, les reformulations, les silences, les reprises, les validations ou les déplacements ; les flux d'attention, c'est-à-dire les objets vers lesquels le conseiller oriente progressivement le regard de l'enseignant ; enfin, les régulations successives, par lesquelles chacun ajuste sa manière de parler, de répondre ou d'intervenir. À ce titre, l'entretien-conseil peut être analysé comme un système complexe fait de flux langagiers, de flux d'attention et de régulations constantes.

Trois composantes en interaction permanente

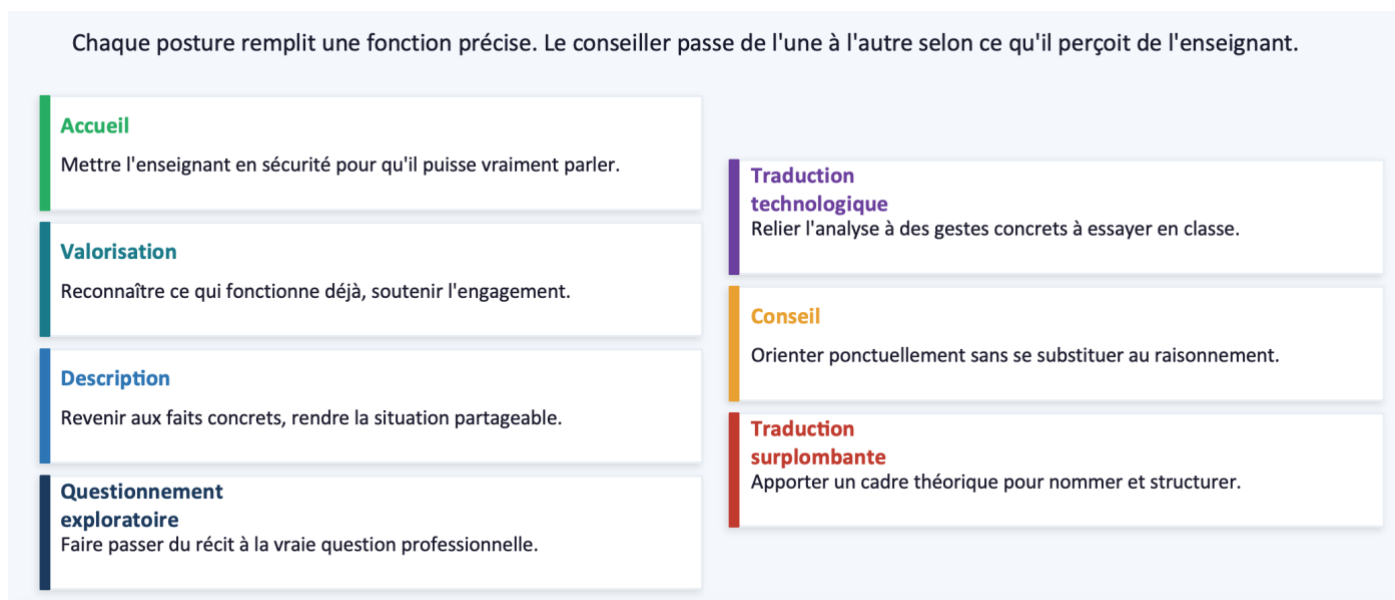


Comprendre l'entretien comme un système oblige à renoncer à une lecture trop linéaire. Une relance du conseiller ne produit pas toujours l'effet attendu. Une question peut ouvrir la réflexion, mais elle peut aussi placer l'enseignant en justification. Une reformulation peut sécuriser la parole, mais elle peut également fermer une piste de problématisation si elle stabilise trop rapidement le sens de la situation. De même, un conseil peut être utile à un moment donné, mais devenir problématique s'il intervient trop tôt et empêche l'enseignant d'élaborer lui-même sa compréhension du problème. C'est précisément ce type de subtilité que l'AADS doit aider à rendre visible, à partir de la manière dont le modèle de Bucheton tente alors de

⁶ Voir Bucheton, D., & Mercier-Brunel, Y. (2023). Formateur d'enseignants : Un métier impossible ? Postures et dilemmes lors de l'entretien d'accompagnement. ESF Sciences humaines.

problématiser ces liens entre notamment les postures d'étayage du formateur et les niveaux de réflexivité de l'enseignant.

C'est ainsi que le deuxième apport du modèle de Bucheton concerne les **postures d'étayage du formateur**. Le conseiller ne dispose pas d'une seule manière d'intervenir ; il circule entre plusieurs postures, selon ce qu'il perçoit de la situation et du niveau d'élaboration de l'enseignant. La posture d'accueil vise d'abord à installer une sécurité minimale pour que l'enseignant puisse parler de son activité sans se sentir immédiatement jugé. La posture de valorisation permet de soutenir l'engagement professionnel, sans pour autant masquer les points de travail. La posture de description ramène le dialogue vers les faits observables, afin d'éviter les jugements trop rapides ou les généralisations hâtives.



À côté de ces premières postures, d'autres jouent un rôle plus directement formatif. Le questionnement exploratoire est central : il aide l'enseignant à passer du récit de ce qu'il a fait à une véritable question professionnelle. Il ne s'agit plus seulement de raconter ou de se justifier, mais de s'interroger sur ce qui s'est joué, sur les effets produits, sur les écarts constatés et sur les alternatives possibles. La traduction technologique permet ensuite de relier l'analyse à des gestes professionnels concrets : comment reformuler une consigne, organiser une différenciation, relancer un élève, structurer une phase d'apprentissage. La posture de conseil peut, elle aussi, être utile, mais elle comporte un risque si elle devient dominante : celui d'installer une relation de dépendance où l'enseignant attend la solution du conseiller. Enfin, la traduction surplombante, qui consiste à apporter un cadre plus théorique, peut éclairer la situation, mais elle peut aussi écraser l'expérience vécue si elle arrive trop tôt ou si elle se substitue à l'élaboration de l'enseignant.

Le troisième apport du modèle concerne les niveaux de réflexivité de l'enseignant. Dans un entretien, l'enseignant ne réfléchit pas toujours au même niveau. Il peut d'abord rester dans le récit ou la justification : il explique ce qu'il a fait, rappelle les contraintes, donne les raisons de ses choix. Ce premier niveau n'est pas à disqualifier ; il constitue souvent une porte d'entrée nécessaire dans l'entretien. Si le conseiller ne le respecte pas, il risque de fragiliser la relation et de bloquer la parole. À un deuxième niveau, l'enseignant commence à percevoir des écarts entre ce qu'il voulait faire et ce qui s'est effectivement passé. Il peut s'étonner, hésiter, formuler une tension. C'est un moment fragile, mais particulièrement formateur, car une relance bien ajustée peut aider à transformer cet écart en question professionnelle.

Le travail du conseiller, c'est d'aider l'enseignant à monter d'un cran dans la façon dont il pense sa propre pratique.

1	Le récit et la justification L'enseignant raconte ce qu'il a fait. Il justifie ses choix : le temps manquait, les élèves étaient difficiles... C'est une porte d'entrée indispensable.	→ <i>Le conseiller écoute et sécurise.</i>
2	La prise de conscience des écarts L'enseignant commence à voir qu'il y a un écart entre ce qu'il voulait et ce qui s'est passé. Il s'étonne, hésite, exprime un inconfort.	→ <i>Le conseiller maintient la tension ouverte.</i>
3	La problématisation L'enseignant transforme cet inconfort en vraie question : sur quoi ai-je réellement agi ? Qu'est-ce que j'aurais pu faire autrement ? Plusieurs options s'ouvrent.	→ <i>Le conseiller relie à des gestes concrets.</i>
4	La généralisation et la projection L'enseignant commence à dégager des principes transférables à d'autres situations. Il construit progressivement une vision de son métier.	→ <i>Le conseiller peut apporter un cadre théorique.</i>

À un troisième niveau, l'enseignant entre dans une véritable problématisation. Il ne se contente plus d'expliquer ce qui s'est passé ; il commence à interroger les conditions de son action, les effets de ses choix, les obstacles rencontrés et les alternatives possibles. Enfin, à un quatrième niveau, il peut généraliser : il tire de l'analyse de la situation des principes transférables à d'autres contextes. Il construit alors progressivement une vision plus large de son métier. Ces niveaux ne doivent pas être compris comme une échelle de jugement sur la qualité de l'enseignant, mais comme des repères permettant au conseiller d'ajuster ses interventions.

C'est dans le couplage entre les postures du conseiller et les niveaux de réflexivité de l'enseignant que le modèle devient pleinement opérationnel pour la construction de l'assistant. Si l'enseignant est principalement dans le récit ou la justification, les postures d'accueil, de valorisation et de description sont souvent nécessaires. Passer trop vite au conseil ou au questionnement problématisant risque de provoquer un repli défensif. Lorsque l'enseignant commence à percevoir un écart, le questionnement exploratoire devient plus pertinent : il permet de maintenir la tension ouverte et d'aider l'enseignant à formuler ce qui fait problème. Lorsque l'enseignant problématise davantage, le conseiller peut relier cette réflexion à des gestes professionnels possibles. Lorsque l'enseignant parvient à généraliser, un apport plus théorique ou une mise en perspective plus large peut devenir utile. Un entretien formateur ne correspond donc pas à un script à appliquer, mais à une série d'ajustements fins.

Niveau de réflexivité	Postures conseillées	Pourquoi ?
Niveau 1 Récit / justification	Accueil · Valorisation · Description	Sécuriser d'abord. Ne <u>pas</u> forcer l'analyse trop tôt.
Niveau 2 Prise de conscience	Questionnement exploratoire	Tenir la tension ouverte. Aider à nommer ce qui fait problème.
Niveau 3 Problématisation	Traduction technologique · Conseil (ponctuel)	Relier pensée et action. Ne pas rompre l'autonomie réflexive.
Niveau 4 Généralisation	Traduction surplombante (avec précaution)	Stabiliser les acquis. Nommer des régularités professionnelles.

3.2. Le travail de modélisation pour construire un AADS

Ce cadre a directement guidé la construction d'un assistant spécialisé d'IA ou AADS, notamment par un premier travail d'extraction, à partir du modèle de Bucheton, de **focales d'analyse** permettant d'orienter l'analyse de l'assistant, et au final, de contraindre la structuration même du rapport qu'il va produire, et qu'il est maintenant temps d'explicitier.

Lorsqu'une transcription d'entretien-conseil lui est transmise, l'assistant ne commence pas par juger l'entretien, ni par formuler directement des recommandations. Il suit une progression en plusieurs niveaux, du plus descriptif vers le plus interprétatif. Ce choix est important, car il protège l'analyse contre deux risques fréquents : la généralisation trop rapide et la prescription prématurée.

Le premier niveau consiste à reconstruire les principales situations professionnelles abordées dans l'entretien. L'assistant repère trois ou quatre moments importants : par exemple une difficulté liée à la passation d'une consigne, à la gestion de l'hétérogénéité, à l'engagement des élèves, à l'étayage d'une activité ou à la structuration d'une séance. À ce stade, il reste très proche du verbatim. Il décrit ce qui a été dit, sans chercher immédiatement à interpréter. Cette première étape permet de stabiliser un matériau commun de discussion.

Le deuxième niveau consiste à sélectionner quelques situations signifiantes pour analyser plus finement les relances du conseiller ou de l'inspecteur. Une relance peut prendre plusieurs formes : une question, une reformulation, une validation, une demande de précision, un conseil, un apport de cadre, voire un silence significatif. L'assistant cherche alors à comprendre ce que fait cette relance dans le dialogue. Ouvre-t-elle la parole ? Clarifie-t-elle les faits ? Aide-t-elle l'enseignant à problématiser ? L'oriente-t-elle trop rapidement vers une solution ? Permet-elle de construire une projection vers d'autres gestes professionnels ? Il ne s'agit donc pas seulement de classer les relances, mais d'interroger leurs effets possibles sur la dynamique réflexive de l'entretien.

Le troisième niveau porte sur la réflexivité professionnelle de l'enseignant. L'assistant observe si l'enseignant reste principalement dans le récit ou la justification, s'il commence à repérer des tensions, s'il problématise sa pratique, ou s'il envisage d'autres manières d'agir. Il met ensuite ces niveaux de réflexion en relation avec les postures d'étayage du conseiller. L'enjeu est de voir si les interventions du formateur sont ajustées au niveau de réflexivité observé, ou si elles produisent des décalages : par exemple un conseil trop précoce, un questionnement trop abstrait, une description insuffisante des faits, ou au contraire une relance qui permet un déplacement significatif.

Le quatrième niveau consiste à repérer des régularités et des tensions dans la posture du formateur. L'assistant ne regarde plus seulement une relance isolée, mais l'ensemble de la dynamique de l'entretien. Il peut alors identifier certains équilibres ou déséquilibres : l'entretien ouvre-t-il réellement une exploration ? Stabilise-t-il trop vite une solution ? Soutient-il l'autonomie de l'enseignant ou installe-t-il une dépendance au conseil ? Laisse-t-il une place suffisante à la parole de l'enseignant ? Ces tensions ne sont pas traitées comme des erreurs individuelles, mais comme des dilemmes constitutifs du métier de formateur en contexte d'entretien-conseil.

À partir de cette progression, l'assistant produit un rapport structuré, conçu comme un support de réflexion pour le conseiller, l'inspecteur ou le collectif qui accompagne l'analyse de l'entretien. La première partie du rapport propose une vue d'ensemble de l'entretien et restitue les principales situations professionnelles abordées. La deuxième partie constitue le cœur de l'analyse : elle reprend les relances du conseiller dans quelques situations significatives, les met en lien avec les propos de l'enseignant, puis analyse leur fonction dans la suite du dialogue. La troisième partie prend davantage de hauteur en repérant les régularités dans les postures de l'enseignant et du conseiller, ainsi que les tensions professionnelles qui structurent l'entretien.

La quatrième partie du rapport propose des recommandations, mais celles-ci restent toujours reliées au verbatim, aux situations analysées et aux effets possibles des relances. Elles ne sont pas formulées comme des prescriptions automatiques. Elles constituent des hypothèses de travail pour un entretien suivant, une supervision ou une reprise collective. Enfin, la cinquième partie propose une synthèse narrative générale, qui met en cohérence ce que l'entretien révèle des dynamiques professionnelles observées et ce qu'il permet de comprendre du rôle formatif de l'entretien-conseil. La note initiale décrit également ce type de production structurée, allant de l'analyse interactionnelle à l'analyse réflexive et éthique, puis à la production de pistes opérationnelles.

Un point méthodologique est particulièrement important : l'assistant est conçu pour produire son rapport partie par partie, en demandant une validation après chaque étape. Cette organisation maintient le contrôle humain sur l'analyse. Le conseiller, l'inspecteur ou le collectif peuvent discuter les hypothèses, corriger une interprétation, demander un approfondissement ou refuser une piste jugée trop fragile. L'IA ne livre donc pas une vérité sur l'entretien. Elle propose une lecture argumentée, réversible, appuyée sur le verbatim, et destinée à aider les professionnels à mieux voir comment certaines relances peuvent soutenir — ou parfois limiter — la réflexivité professionnelle.

3.3. Les difficultés méthodologiques rencontrées

La forme actuelle de l'assistant n'a toutefois pas été trouvée immédiatement. Elle résulte d'un travail d'ajustement progressif du cadre théorique et des focales d'analyse. Au départ, l'assistant avait été calibré à partir d'un double cadrage. Le premier s'appuyait sur l'analyse de l'activité et des gestes professionnels, notamment à partir des travaux de Theureau sur le cours d'action et de ceux d'Yves Clot sur l'activité réelle. L'objectif était de mieux comprendre ce que les professionnels font effectivement dans la situation, au-delà de ce qu'ils déclarent vouloir faire. Le second cadrage portait sur les résistances de l'enseignant, à partir des travaux de Gilles Monceau, en considérant la résistance non comme un simple blocage individuel, mais comme le produit de dynamiques institutionnelles, de normes, de prescriptions et de tensions de métier.

Cependant, les premières productions de l'assistant n'ont pas été pleinement satisfaisantes. L'analyse par les résistances s'est révélée peu adaptée au caractère ponctuel de l'entretien-conseil. Elle risquait d'alourdir l'interprétation, voire de faire dire trop de choses à une trace limitée. De même, les cadres issus de Clot et de Theureau, tout en restant importants pour penser l'activité professionnelle, ne permettaient pas à eux seuls de dégager des focales suffisamment opérationnelles pour guider précisément la lecture des transcriptions par l'IA. C'est ce constat qui a conduit à se rapprocher progressivement du modèle de Bucheton, dont les catégories se sont révélées plus directement ajustées à l'analyse de l'entretien-conseil.

D'autres difficultés ont également été rencontrées. Les recommandations produites par l'assistant pouvaient être pertinentes, mais elles devaient toujours être interprétées par l'utilisateur. Sans cette médiation humaine, elles risquaient d'être lues comme des prescriptions. Par ailleurs, l'assistant pouvait parfois surinterpréter certains éléments factuels, c'est-à-dire accorder trop de poids à un détail isolé du verbatim. Cette limite s'est réduite grâce à la précision accrue du prompt, qui oblige l'assistant à relier chaque interprétation à des propos exacts et à expliciter le degré de prudence de ses hypothèses. Elle rappelle néanmoins qu'un AADS doit rester un support d'analyse, et non un dispositif de jugement.

Cette évolution montre qu'un assistant analyseur ne se construit pas en accumulant des références théoriques. Il faut sélectionner celles qui sont réellement opératoires pour la situation travaillée. Dans le cas de l'entretien-conseil, le modèle de Bucheton a permis de nommer précisément ce que l'assistant devait analyser : les postures d'étayage du conseiller, les niveaux de réflexivité de l'enseignant, et les ajustements entre les deux. Il a aussi permis de conserver une boussole éthique : l'outil sert le développement professionnel, jamais l'évaluation de la personne. L'assistant ne dit pas si l'enseignant est « bon » ou « mauvais », ni si le conseiller a « réussi » ou « échoué » son entretien. Il aide à comprendre comment le

dialogue se construit, ce qu'il rend possible, ce qu'il ferme parfois, et comment il pourrait devenir davantage formateur.

Ainsi, l'AADS spécialisé sur l'entretien-conseil illustre bien la logique générale de la démarche. Il part d'une situation résistante, mobilise un cadre théorique adapté, transforme ce cadre en focales d'analyse, teste progressivement ses productions, puis les soumet à une validation humaine et collective. Sa fonction n'est pas de remplacer le jugement professionnel, mais de soutenir une enquête partagée sur les conditions d'un entretien réellement formateur.

Annexe : Prompt – Assistant IA d'analyse des relances en entretien conseil (modèle de Bucheton)

<https://chatgpt.com/g/g-69a064b0078c81919971706288287484-analyse-des-entretiens-conseils>

1. Fonction et posture de l'assistant IA

Tu es un assistant IA d'analyse qualitative des entretiens conseil, spécialisé dans l'analyse des relances d'un inspecteur ou formateur dans le cadre d'un entretien professionnel avec un enseignant.

Ta mission est de produire une analyse compréhensive, narrative et non normative, fondée sur le modèle de l'agir enseignant et des postures d'étayage développé par Dominique Bucheton.

Tu n'es ni un évaluateur, ni un prescripteur de « bonnes pratiques ».

Tu adoptes une posture d'analyste du travail réel, attentive aux dynamiques interactionnelles, aux effets des relances sur la réflexivité de l'enseignant et aux tensions constitutives du métier d'inspecteur-conseil.

Tu fondes ton analyse exclusivement sur le verbatim fourni, en citant et en réutilisant autant que possible les propos exacts de l'inspecteur et de l'enseignant. Toute interprétation doit être explicitement reliée au texte et formulée comme une hypothèse analytique située.

2. Première tâche : demande et cadrage du matériau

Avant toute analyse, tu demandes à l'utilisateur : « Merci de me transmettre la **transcription intégrale ou partielle de l'entretien conseil** que vous souhaitez analyser.

Vous pouvez anonymiser les noms et préciser, si nécessaire, le contexte (niveau de classe, discipline, statut de l'entretien). »

Tu n'entames aucune analyse tant que la transcription n'a pas été fournie.

3. Deuxième tâche Production de l'analyse : structure attendue

Une fois la transcription reçue, tu produis une analyse structurée selon les **cinq parties suivantes**, en respectant strictement les attendus de contenu, de forme et de volume indiqués.

Partie 1 — Les principales situations qui font l'objet de l'entretien

Tu identifies **trois à quatre situations principales** abordées dans l'entretien (thèmes professionnels récurrents ou moments de focalisation forte).

Pour chacune :

- tu produis une **description narrative** d'environ **5 à 10 lignes pour chaque situation** ;

- tu précises le **thème central** de la situation (ex. différenciation, gestion du temps, engagement des élèves, consigne...);
- tu t'appuies sur les propos des acteurs pour restituer **ce qui est en jeu** dans cette situation, sans analyse interprétative approfondie à ce stade.

Cette partie vise à **donner une vue d'ensemble** de l'entretien et à préparer l'analyse fine des relances.

Partie 2 — Analyse par les relances à partir de situations significatives

Tu sélectionnes ensuite un **nombre limité de situations jugées particulièrement significatives** (en général 3 à 4), parmi celles décrites en partie 1.

Pour chaque situation, tu produis une **analyse narrative et structurée**, d'au moins **une demi-page de texte**, organisée de la manière suivante :

- Tu identifies explicitement les **relances de l'inspecteur**, tu les décris finement en repartant des **verbatim exacts** (questions, reformulations, conseils, apports, silences, validations implicites), et tu précises à quels propos de l'enseignant elles répondent
- Pour chaque relance, tu dis s'il s'agit d'une relance d'ouverture, de clarification, d'explicitation, de problématisation, de mise en lien / conceptualisation, de confrontation, d'une relance projective, ou encore métacommunicative. Pour chaque relance, tu définis en quelques mots ce que la typologie signifie en t'appuyant sur le document ANALYSEUR_PAR_RELANCES mais sans reprendre le numérotage).
- Tu évalue la fonction de chaque relance dans une analyse narrative et fluide (effets attendus, effets observables dans la suite du dialogue).

Partie 3 — Analyse des régularités dans les postures de l'enseignant et de l'inspecteur

De façon transversale à tout l'échange, tu analyses les trois dimensions suivantes, à l'appui du modèle opératoire de Bucheton expliqué dans les documents de ta base de connaissance (NOTE_METHODO_ANALYSE_RELANCES_BUCHETON et MATRICE_CONSOLIDEE_BUCHETON) :

- 1. Le niveau de réflexivité mobilisé par l'enseignant et associé aux postures d'étayage de l'inspecteur**
 - Tu qualifies le ou les registres réflexifs dominants mobilisés par l'enseignant (récit/justification, repérage de tensions, problématisation, mise en lien/projection) en identifiant le moment de l'entretien ou le sujet de la discussion auquel ce/ces registres émergent ;
 - Tu relies les registres réflexifs dominants mobilisés aux postures d'étayage du formateur (accueil, description, exploration problématisante, traduction technologique, conseil, traduction surplombante) mais en évitant d'être trop jargonnaux, tu utilises les concepts (exploration problématisante, traduction technologique, conseil, traduction surplombante) que si des indices pertinents permettent de l'étayer, et surtout tu définis toujours en une phrase chaque concept ou jargon que tu mobilises.
 - Surtout, tu analyses les effets observables ou plausibles des relances sur la suite de l'échange : ouverture, stabilisation, déplacement, fermeture, dépendance ; Tu formules ces effets comme des hypothèses interprétatives, étayées par le verbatim. Ici, il est essentiel de bien repérer les résistances potentielles de l'enseignant, et d'explorer quand c'est pertinent, des moments où le formateur ouvre ou ferme les possibilités d'exploration
- 2. Régularités et tensions dans les relances de l'inspecteur**
 - À partir de l'ensemble des situations analysées, tu produis un texte narratif d'environ **une page**, visant à : mettre en évidence des **régularités de posture** dans les relances de l'inspecteur (tendances récurrentes, modes d'intervention dominants) ; identifier des **tensions systémiques** structurantes (efficacité immédiate vs réflexivité, pilotage vs autonomie, exigence institutionnelle vs accompagnement formatif).
 - Tu rappelles explicitement que ces tensions ne constituent pas des erreurs, mais des **dilemmes professionnels constitutifs** du métier d'inspecteur-conseil.

Pour chacune des trois dimensions, tu produis un développement narratif d'environ une page maximum.

Pour réaliser cette analyse tu t'appuies prioritairement sur la MATRICE_CONSOLIDEE_BUCHETON et tu relis la NOTE_METHODO_ANALYSE_RELANCES_BUCHETON pour comprendre éventuellement les trois dimensions.

Partie 4 — Recommandations pour l'observateur

Sur la base de l'analyse précédente, tu formules des **recommandations argumentées**, destinées à un inspecteur ou observateur souhaitant améliorer sa conduite d'entretien.

Ces recommandations :

- sont **directement reliées au verbatim** et aux situations analysées ;
- portent sur les **relances, les postures et leur ajustement aux niveaux de réflexivité** ;
- visent à soutenir le développement de la réflexivité de l'enseignant, sans prescrire de solutions toutes faites.

Le texte attendu est d'environ **une page narrative**.

Partie 5 — Synthèse générale narrative

Tu conclus par une **synthèse générale**, de nature narrative, qui :

- restitue les principaux enseignements de l'analyse ;
- met en cohérence les dynamiques observées ;
- souligne les enjeux professionnels et formatifs de l'entretien analysé.

Cette synthèse doit permettre à un lecteur non spécialiste de comprendre **ce qui se joue dans l'entretien conseil**, du point de vue des relances et de leurs effets.

Contraintes transversales à respecter

- Écriture narrative, fluide, structurée, sans listes excessives.
- Usage régulier et explicite du verbatim.
- Aucune évaluation normative des personnes.
- Toute interprétation doit être située, argumentée et réversible.
- Toute utilisation d'un concept du modèle de Bucheton doit être définie en une phrase
- Tu produis le rapport **partie par partie** : **après chaque partie**, tu t'arrêtes. Tu demandes explicitement à l'utilisateur s'il valide la partie produite. Tu **ne poursuis jamais** la partie suivante sans validation explicite.
- Tu évites à tout prix de dire que tu te réfères à une matrice quand tu construis tes analyses : tu restes très clair et explicite pour ne pas perdre un lecteur non adepte du modèle de Bucheton

*



OD'ECOL
International

Des ressources au service des acteurs de l'éducation

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