

Guide pratique pour la conduite d'un Groupe d'Entrainement à l'Analyse de Pratiques Professionnelles



Inspecteur M. BATCHAZI Tchaa - IEPP EST-MONO

Le PSEM II (Programme de Supervision à l'Entrée dans le Métier) ambitionne de favoriser l'évolution des pratiques professionnelles des acteurs éducatifs au Togo – en particulier les inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs d'école – en les engageant dans une dynamique de production de connaissances à partir de leur propre activité. Sur le plan méthodologique, le PSEM II repose sur des micro-recherches-actions à visée stratégique appuyées par le Think Tank Od'ecol *international*.

Ce programme est mis en œuvre par l'Institut National des Sciences de l'Éducation de l'Université de Lomé en partenariat avec des chercheurs de l'Université Cergy Pontoise de Paris (France) et des acteurs du ministère de l'éducation du Togo, bénéficie du soutien financier de l'Institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEFF), organe subsidiaire de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), à travers le Projet KIX Afrique 21.

Sommaire

PARTIE 1 : INTRODUCTION GENERALE, LA SPECIFICITE DU GEAPP EN TANT QUE FORMATION PAR LES PAIRS	5
PARTIE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE L'ANALYSE DE PRATIQUES EN GEAPP	8
PARTIE 3 : LA STANDARDISATION DE LA MISE EN ŒUVRE D'UN DISPOSITIF DE TYPE GEAPP	14
PARTIE 4 : SYNTHESE DES REPERES POUR AGIR A DESTINATION DE L'ANIMATEUR DES SEANCES	22
PARTIE 5 : OUTILS OPERATIONNELS POUR LA FORMATION DES ANIMATEURS DE SEANCE DE GEAPP	24
PARTIE 6 : INTEGRATION DE DEUX ASSISTANTS DIALOGIQUES SITUES (ADS) COMME OUTIL D'APPUI A L'ENTRAINEMENT	30
PARTIE 7 : RETOUR D'EXPERIENCES	35
ANNEXE N°1 : QUESTIONS/REPNSES	42
ANNEXE N°2 : GLOSSAIRE.....	44
ANNEXE N°3 : BIBLIOGRAPHIE.....	46



OD'ECOL
International

Des ressources au service des acteurs de l'éducation

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

Capsule vidéo
explicative



6'34



QR – Code
Le déroulement
d'un GEAPP

Introduction,

Le présent guide s'inscrit dans une dynamique plus large de transformation des pratiques professionnelles des cadres éducatifs engagés dans le programme PSEM II de l'Institut National des Sciences de l'Éducation de l'Université de Lomé, en partenariat avec Od'ecol *international*. Il prolonge et complète les travaux déjà conduits sur le pilotage par les données, le dialogue de gestion, et les techniques de l'entretien-conseil, en proposant un cadre spécifique centré sur la conduite de Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques Professionnelles (GEAPP).

Ce guide ne constitue ni un manuel prescriptif supplémentaire, ni une formalisation abstraite des pratiques d'accompagnement. Il est le résultat d'un travail de recherche-action appuyé sur des corpus empiriques variés : retranscriptions d'entretiens conseil, observations de séances de GEAPP, analyses de pratiques d'inspecteurs, et matériaux issus de dispositifs de formation. Ces données ont permis de documenter finement ce qui se joue réellement dans les situations d'accompagnement professionnel, en mettant au jour non seulement les gestes efficaces, mais aussi les tensions, les résistances et les dérives récurrentes.

L'ambition de ce guide est née d'un constat partagé par les acteurs de terrain. Si les dispositifs d'analyse de pratiques se sont largement diffusés dans les systèmes éducatifs, leurs effets sur le développement professionnel restent inégaux. Dans de nombreux cas, les échanges restent descriptifs, normatifs ou prescriptifs, sans produire de transformation durable des pratiques. Cette difficulté ne tient pas à un manque d'engagement des acteurs, mais à une insuffisante explicitation des conditions nécessaires pour que l'analyse devienne un véritable levier de transformation.

Le GEAPP est précisément conçu comme une réponse à cet enjeu. Il ne s'agit pas d'un simple espace de discussion, mais d'un dispositif structuré d'entraînement à l'analyse de l'activité réelle. Le terme d'entraînement est ici central. Il indique que les compétences visées — questionner sans juger, formuler des hypothèses, analyser des situations complexes, accompagner la réflexivité — ne relèvent pas d'un apprentissage théorique, mais d'un développement progressif fondé sur la répétition, la régulation et l'expérimentation.

Dans cette perspective, le GEAPP peut être défini comme un dispositif socio-cognitif et professionnel visant à transformer le rapport des acteurs à leur propre activité. Il permet de passer d'une logique de justification à une logique d'analyse, d'une logique de prescription à une logique d'hypothétisation, et d'une lecture simplificatrice des situations à une compréhension plus systémique et contextualisée des pratiques pédagogiques.

Ce guide propose ainsi une modélisation progressive de la conduite des GEAPP, articulée autour de deux dimensions complémentaires.

La première dimension est théorique. Elle vise à expliciter les fondements scientifiques du dispositif, en mobilisant les apports de l'analyse de l'activité (Clot), de la réflexivité professionnelle (Schön), de l'analyse institutionnelle (Monceau) et des gestes professionnels (Bucheton). Cette partie ne constitue pas un détour académique, mais un appui pour comprendre ce qui se joue réellement dans les situations d'analyse de pratiques, et pour éviter les dérives les plus fréquentes.

La seconde dimension est résolument opérationnelle. Elle propose des repères pour agir directement mobilisables par les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les directeurs d'école : scénarios de formation, grilles d'analyse expertes, identification des erreurs typiques, outils de régulation des échanges, et dispositifs d'entraînement. L'objectif est de permettre aux formateurs de s'approprier progressivement les gestes spécifiques de l'animation d'un GEAPP.

L'ensemble du guide est traversé par une attention constante aux conditions réelles d'exercice du métier dans le contexte togolais. Les contraintes structurelles — effectifs élevés, ressources limitées, hétérogénéité des publics — ne sont pas considérées comme des obstacles extérieurs, mais comme des éléments constitutifs de l'analyse. Le GEAPP ne vise pas à produire des modèles idéaux, mais à construire des marges de manœuvre réalistes et situées.

Par ailleurs, le guide intègre une réflexion sur l'apport des assistants d'intelligence artificielle dans les dispositifs d'analyse de pratiques. Ces outils peuvent constituer des appuis puissants pour traiter des corpus, structurer des hypothèses et préparer les séances. Cependant, leur usage nécessite une vigilance méthodologique constante, afin d'éviter les effets de surplomb, de simplification ou de décontextualisation. Ils sont conçus ici comme des instruments au service de la réflexivité professionnelle, et non comme des substituts au jugement.

Enfin, ce guide s'inscrit dans une perspective plus large de professionnalisation des cadres éducatifs. Il vise à accompagner une évolution des pratiques d'accompagnement 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, un support de formation et un levier de transformation des cultures professionnelles.

L'enjeu est ainsi de faire du GEAPP non pas un dispositif supplémentaire, mais un espace structurant dans lequel les acteurs apprennent collectivement à analyser leur travail, à en comprendre les contraintes et à en transformer progressivement les conditions d'exercice.

Inspecteur M. BATCHAZI Tchaa
IEPP EST-MONO

Partie 1 : Introduction générale, la spécificité du GEAPP en tant que formation par les pairs

Qu'est-ce qu'un GEAPP ?

Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques Pédagogiques (GEAPP) ne constitue pas un simple dispositif d'échange entre pairs. Il s'inscrit dans une logique de professionnalisation par l'analyse du travail réel, visant à transformer les pratiques à partir de leur compréhension fine. Sa spécificité tient dans la notion d'entraînement dans un collectif constitué de formateurs quels que soient leurs statuts : enseignants expérimentés, directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques. Il ne s'agit pas seulement d'analyser ponctuellement une situation observée en classe dans la pratique d'un enseignant, mais de développer progressivement des compétences professionnelles stabilisées : observer, questionner, problématiser, formuler des hypothèses, accompagner la transformation.

Le GEAPP apparaît comme un dispositif puissant de transformation potentielle des pratiques, à condition d'être conduit avec rigueur. Il ne s'agit pas d'un espace de discussion libre, mais d'un cadre structuré d'analyse du travail réel. Trois conditions apparaissent décisives :

- la qualité du cadre éthique posé comme un préalable,
- la rigueur méthodologique garanti par l'animateur des séances,
- la capacité à travailler à partir des résistances qui émergent nécessairement dans toutes dynamiques de changement.

C'est dans cette articulation entre exigence et sécurité que se construit une véritable réflexivité professionnelle. Le GEAPP est ainsi un dispositif d'apprentissage collectif du métier de formateur de formateur, car il s'agit bien de former des enseignants, fondé sur une méthodologie rigoureuse et sur une éthique de la parole professionnelle.

Pourquoi avoir recourt aux GEAPP ?



Le recours à des Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques Professionnelles (GEAPP) au Togo ne relève pas d'un simple choix méthodologique parmi d'autres dispositifs de formation. Il s'inscrit dans une logique profondément contextualisée, à la fois institutionnelle, professionnelle et socio-culturelle, qui répond à des enjeux spécifiques du système éducatif togolais. Ces justifications peuvent être analysées à plusieurs niveaux complémentaires.

D'abord, il convient de souligner que le GEAPP répond à une tension structurante du système éducatif togolais : le passage d'une culture de contrôle à une culture d'accompagnement. Les analyses des séances produites dans le cadre du PSEM II en 2025-2026 montrent que les pratiques d'observation et d'entretien sont encore fortement marquées par une logique évaluative, où la parole professionnelle est souvent vécue comme exposée, voire jugée. Ainsi, certaines questions posées lors des entretiens conseils sont perçues comme des critiques implicites, révélant la persistance d'une culture de l'inspection centrée sur la conformité plutôt que sur la compréhension du travail réel. Dans ce contexte, le GEAPP constitue un dispositif de rupture progressive, visant à instituer une nouvelle norme professionnelle : analyser l'activité plutôt que juger la personne. Cette transformation ne peut être décrétée ; elle nécessite un espace sécurisé où les acteurs expérimentent concrètement d'autres manières de parler du travail.

Ensuite, le recours aux GEAPP se justifie par les caractéristiques mêmes des conditions d'enseignement au Togo, notamment la forte hétérogénéité des élèves, les effectifs élevés et les contraintes matérielles. Les analyses de séances mettent en évidence des tensions récurrentes entre les objectifs pédagogiques et leur mise en œuvre effective : gestion du temps, faible participation des élèves, difficulté à différencier les apprentissages. Ces écarts ne peuvent être compris uniquement à partir de prescriptions descendantes ; ils nécessitent une élucidation collective des situations concrètes. Le GEAPP permet précisément de transformer ces difficultés en objets d'analyse partagée, en articulant les dimensions didactiques, organisationnelles et institutionnelles de l'activité. Il devient ainsi un outil d'intelligibilité du travail réel, indispensable dans des contextes où les prescriptions sont souvent en décalage avec les conditions effectives d'exercice.

Par ailleurs, le GEAPP répond à un enjeu central de développement professionnel : la construction de la réflexivité. Les analyses d'entretiens montrent que cette réflexivité ne se développe pas spontanément. Elle nécessite un accompagnement structuré, reposant sur un enchaînement de relances permettant de passer d'un discours descriptif à une pensée professionnelle plus élaborée. Dans les corpus analysés dans le cadre des expérimentations conduites, on observe clairement ce processus : l'enseignant commence par expliquer les difficultés en les attribuant aux élèves, puis, progressivement, il est amené à reconnaître les écarts entre ses intentions et ses pratiques, avant de formuler lui-même des pistes d'amélioration. Ce type de progression ne peut émerger que dans un cadre collectif, où les pairs jouent un rôle de médiation cognitive et sociale. Le GEAPP apparaît ainsi comme un dispositif d'entraînement, au sens fort du terme, à la réflexivité professionnelle.

Une autre justification essentielle tient à la fonction socio-clinique du GEAPP, particulièrement pertinente dans le contexte togolais. Les analyses montrent que les résistances des acteurs – justifications, prudence, discours défensifs – ne doivent pas être interprétées comme des obstacles individuels, mais comme des indicateurs des tensions institutionnelles. Par exemple, lorsqu'un enseignant attribue ses difficultés à l'émotion ou aux exigences de l'examen, il révèle en réalité des contradictions entre les attentes institutionnelles et les conditions de travail. Le GEAPP permet de travailler ces résistances, non pour les supprimer, mais pour les transformer en ressources analytiques. Cette approche est fondamentale dans un système éducatif où les injonctions peuvent être multiples et parfois contradictoires.

En outre, le GEAPP se justifie par sa capacité à produire de l'intelligence collective et à rompre l'isolement professionnel. Dans de nombreux contextes togolais, les enseignants et les cadres éducatifs travaillent de manière relativement isolée, avec peu d'occasions de confronter leurs pratiques. Le GEAPP institue un espace où les expériences individuelles deviennent des ressources pour le collectif. Les critiques initiales peuvent ainsi être transformées en hypothèses, puis en scénarios alternatifs de pratique, grâce à des outils langagiers spécifiques comme la formulation

« j'émet l'hypothèse que... ». Ce processus contribue à construire un répertoire commun de pratiques, favorisant une professionnalisation collective plutôt qu'individuelle.

Enfin, le recours au GEAPP s'inscrit dans une logique de formation par la recherche, particulièrement adaptée aux objectifs du PSEM II. Le dispositif ne vise pas seulement l'amélioration immédiate des pratiques, mais la production de connaissances situées sur le travail éducatif. En s'appuyant sur des traces réelles (enregistrements audio, retranscriptions), il permet une analyse fine des interactions et des gestes professionnels. Cette dimension est essentielle pour former des cadres capables non seulement d'agir, mais aussi d'analyser et de transformer les situations éducatives dans une perspective systémique.

En synthèse, le recours aux GEAPP au Togo se justifie par la convergence de plusieurs enjeux : transformer une culture professionnelle marquée par l'évaluation en une culture d'analyse, rendre intelligibles des situations de travail complexes, développer la réflexivité des acteurs, travailler les résistances comme révélateurs des tensions institutionnelles, et construire une intelligence collective ancrée dans les réalités du terrain. Le GEAPP n'est donc pas simplement un outil de formation ; il constitue un dispositif structurant de transformation professionnelle et institutionnelle.

*

Partie 2 : Fondements théoriques de l'analyse de pratiques en GEAPP

1. Le GEAPP comme dispositif de réflexivité professionnelle : apport de Donald Schön

Le GEAPP s'inscrit pleinement dans la perspective ouverte par Donald Schön¹ sur le praticien réflexif. Schön distingue deux formes fondamentales de réflexivité :

- la réflexion dans l'action (reflection-in-action), qui correspond à la capacité d'un professionnel à ajuster son action en situation ;
- la réflexion sur l'action (reflection-on-action), qui intervient a posteriori, dans un temps d'analyse.

Le GEAPP relève principalement de cette seconde dimension, mais il agit indirectement sur la première. En effet, en analysant collectivement des situations vécues, les enseignants enrichissent leur répertoire de situations et développent une capacité d'anticipation qui influencera leurs ajustements futurs en classe. Les séances de GEAPP étudiées dans le cadre du PSEM II illustrent précisément ce processus. Lorsque l'enseignant observé passe d'une justification de ses choix à la formulation d'une alternative (« je vais plutôt faire lire par paragraphe la prochaine fois »²), il entre dans une dynamique de reconstruction de son action, caractéristique de la réflexivité schônienne. Le GEAPP peut ainsi être défini comme un dispositif de transformation du « savoir en action » en « savoir sur l'action », condition nécessaire à la professionnalisation.

Cependant, Schön souligne également un risque majeur : la réflexivité peut devenir formelle, c'est-à-dire produire un discours conforme sans transformation réelle des pratiques. Ce phénomène, que l'on peut qualifier de « conformité réflexive », est explicitement identifié dans les analyses du GEAPP N°2, où il est montré que les enseignants peuvent apprendre à dire ce qui est attendu sans que cela modifie leur activité.

Le GEAPP doit donc être conçu non comme un espace de verbalisation, mais comme un dispositif de transformation effective de l'activité.

2. Le GEAPP comme clinique de l'activité : apports d'Yves Clot

La théorie de la clinique de l'activité développée par Yves Clot apporte un éclairage central pour comprendre la portée du GEAPP. Clot distingue plusieurs dimensions du travail :

- le travail prescrit (ce qui est attendu),
- le travail réel (ce qui est effectivement réalisé),
- le travail vécu (ce que le sujet ressent),
- le travail empêché (ce qui n'a pas pu être fait).

Le GEAPP agit précisément à l'intersection de ces dimensions. Il permet de rendre visibles les écarts entre ces différentes formes du travail et de transformer ces écarts en objets d'analyse. Dans les corpus analysés, cette dynamique apparaît clairement. Les participants identifient des écarts entre les objectifs de la séance et les résultats obtenus, mais ces écarts ne sont pas interprétés comme des fautes.

¹ Voir bibliographie en annexe.

² Voir chapitre : retour d'expériences ...

Ils deviennent des révélateurs des contraintes du métier, notamment liées à l'effectif des classes ou aux conditions matérielles. Clot introduit également la notion de pouvoir d'agir, centrale dans le GEAPP. Le pouvoir d'agir ne se réduit pas à la capacité d'exécuter des prescriptions. Il correspond à la capacité du professionnel à :

- comprendre son activité,
- identifier ses marges de manœuvre,
- transformer ses pratiques.

Le GEAPP vise précisément ce développement du pouvoir d'agir. Les analyses montrent que ce pouvoir d'agir émerge lorsque l'enseignant est en mesure de formuler lui-même des pistes d'action, et non lorsqu'il reçoit des conseils externes.

Enfin, Clot insiste sur le rôle du collectif dans la transformation du travail. Le collectif n'est pas simplement un groupe d'individus ; il constitue un espace de confrontation des points de vue permettant de développer le métier. Le GEAPP fonctionne comme un « collectif de métier » où se discutent et se redéfinissent les normes professionnelles.

3. L'analyse par les résistances : apport de Gilles Monceau

L'un des apports théoriques les plus structurants pour le GEAPP réside dans l'analyse institutionnelle, notamment dans la notion d'analyse par les résistances développée par Gilles Monceau. Dans cette perspective, la résistance n'est pas interprétée comme une opposition individuelle, mais comme un analyseur institutionnel. Elle révèle des tensions entre :

- les prescriptions institutionnelles,
- les normes professionnelles,
- les conditions réelles d'exercice du métier.

Les corpus des GEAPP analysés illustrent de manière particulièrement claire cette approche. Les critiques formulées par les participants (par exemple : « les élèves en difficulté sont abandonnés » ou « c'est une compétition ») ne sont pas seulement des jugements. Elles expriment des tensions profondes autour de la définition du « bon enseignement ». Monceau distingue plusieurs moments de la résistance :

- le moment défensif (protection d'une norme),
- le moment offensif (critique productive),
- le moment intégratif (construction de compromis).

Ces moments sont observables dans les échanges du GEAPP. Ils traduisent un processus dynamique de transformation des représentations professionnelles. L'enjeu pour l'animateur n'est pas de supprimer les résistances, mais de les travailler. Cela implique de transformer les jugements en objets d'analyse, ce qui constitue un geste professionnel complexe. L'analyse par les résistances permet ainsi de dépasser une vision psychologisante des difficultés pour les replacer dans une perspective institutionnelle et professionnelle.

4. Les gestes professionnels et le multi-agenda : apport de Dominique Bucheton

Les travaux de Dominique Bucheton sur les gestes professionnels apportent un cadre essentiel pour analyser les pratiques enseignantes dans le GEAPP. Bucheton identifie un « multi-agenda » de l'activité enseignante, structuré autour de plusieurs dimensions simultanées :

- la gestion du savoir (dimension didactique),
- la gestion du groupe (dimension organisationnelle),
- l'étayage des apprentissages,
- la gestion du climat,
- la gestion du temps.

Les analyses des GEAPP montrent que les discussions se focalisent précisément sur ces dimensions : gestion du temps, différenciation, organisation matérielle, évaluation des acquis. Le GEAPP permet ainsi de rendre visibles les arbitrages opérés par les enseignants entre ces différentes dimensions. Par exemple, le choix de consacrer 30 minutes à la lecture silencieuse peut être interprété comme un arbitrage entre préparation à l'examen et engagement des élèves. Bucheton insiste également sur la notion de postures d'enseignement. Les enseignants oscillent entre différentes postures :

- posture de contrôle,
- posture d'accompagnement,
- posture d'étayage,
- posture de lâcher-prise.

Les corpus montrent que ces postures sont également en tension dans les entretiens post-observation. Par exemple, certaines relances peuvent être perçues comme des formes de contrôle plutôt que d'accompagnement. Le GEAPP permet ainsi de travailler non seulement les gestes des enseignants, mais aussi ceux des formateurs, en particulier dans leur manière de questionner.

5. Le langage comme instrument de professionnalisation

Un apport transversal majeur des analyses concerne le rôle du langage dans le développement professionnel. Les travaux sur les interactions professionnelles montrent que le langage ne se contente pas de décrire l'activité : il la transforme. Dans le GEAPP, plusieurs transformations langagières sont essentielles :

- passer du jugement à l'hypothèse (« J'émetts l'hypothèse que... »),
- passer du général au spécifique (« à quel moment ? pour quels élèves ? »),
- passer de l'interprétation aux faits.

Ces transformations permettent de construire une discipline intellectuelle collective. Les corpus montrent que les dérives vers le jugement passent souvent par des formulations apparemment anodines (« ne serait-il pas mieux de... »), qui introduisent en réalité une normativité implicite. Le GEAPP peut ainsi être analysé comme un dispositif de formation au langage professionnel, où apprendre à parler du travail devient une condition pour apprendre à le transformer.

6. Le GEAPP comme dispositif d'institutionnalisation

Le GEAPP ne produit pas seulement des analyses individuelles. Il contribue à l'institutionnalisation de nouvelles normes professionnelles. L'institutionnalisation peut être comprise comme un processus de stabilisation de manières de faire et de penser. Dans le GEAPP, ce processus est observable à travers :

- la ritualisation des phases,
- la stabilisation des règles de prise de parole,
- la diffusion de normes d'analyse (non-jugement, hypothèse, travail sur les faits).

Cependant, les analyses montrent que ce processus est toujours en tension. Le dispositif est traversé par une contradiction entre :

- une logique horizontale (échange entre pairs),
- une logique verticale (présence de la supervision) .

Cette tension peut produire des comportements défensifs, notamment liés à la crainte de l'évaluation. Le GEAPP doit donc être pensé comme un dispositif en construction, dont l'institutionnalisation nécessite un travail explicite sur les règles et les finalités.

7. Une approche systémique du développement professionnel

En articulant ces différents apports théoriques, le GEAPP peut être compris comme un dispositif systémique de transformation des pratiques. Il agit simultanément sur plusieurs dimensions :

- cognitive (développement de la réflexivité),
- sociale (construction du collectif),
- institutionnelle (mise en tension des normes),
- langagière (transformation des modes de discours),
- professionnelle (développement du pouvoir d’agir).

Cette approche systémique permet de comprendre pourquoi le GEAPP ne peut être réduit à une simple méthode d’animation. Il constitue un dispositif complexe de transformation du métier.

L’approfondissement théorique du GEAPP permet de dégager une idée centrale : le GEAPP est un dispositif de transformation du rapport au travail. Il transforme :

- le rapport à l’action (par la réflexivité),
- le rapport aux normes (par l’analyse des résistances),
- le rapport au collectif (par la co-construction),
- le rapport au langage (par la discipline analytique).

C’est dans cette transformation globale que réside sa puissance formatrice.

ThéoPrat

7 repères théorico-pratiques

1. Le passage du travail prescrit au travail réel

L’un des fondements majeurs du GEAPP repose sur la distinction entre travail prescrit et travail réel. Le travail prescrit correspond à ce que les textes, programmes ou normes indiquent. Le travail réel correspond à ce que les enseignants font effectivement en situation, avec leurs contraintes, leurs ajustements et leurs arbitrages. Le GEAPP vise précisément à rendre visible ce travail réel, non pour le juger, mais pour le comprendre. Cette orientation est explicitement posée dans les corpus analysés dans ce guide : le groupe refuse la logique de faute au profit d’une logique d’apprentissage à partir des écarts entre prévu et réalisé. Ces écarts deviennent alors des objets d’analyse, et non des manquements. Ils constituent des révélateurs des tensions du métier.

2. Une posture non normative : comprendre avant juger

L’analyse de pratiques en GEAPP repose sur une posture clinique et compréhensive. Elle s’oppose à deux dérives classiques :

- la dérive évaluative (juger la personne),
- la dérive prescriptive (donner immédiatement des solutions).

Les analyses conduites dans le cadre du PSEM II montrent que le groupe de formateurs est constamment traversé par une tension entre analyser et juger, notamment lorsque certaines interventions sont perçues comme un « interrogatoire ». Cette tension est structurante : elle révèle que la posture d’analyse ne va pas de soi et doit être construite collectivement. Le principe fondamental peut être formulé ainsi : on n’analyse pas une personne, on analyse une situation.

3. Le rôle central des résistances comme analyseurs

Dans une perspective socio-clinique³, les résistances ne sont pas des obstacles, mais des indicateurs. Les corpus montrent plusieurs formes de résistances :

- résistances à la pratique observée,
- résistances au dispositif d'entretien,
- résistances aux modalités d'analyse .

Ces résistances révèlent des tensions profondes :

- entre faire lire et faire apprendre,
- entre accompagner et évaluer,
- entre normes professionnelles et conditions réelles.

Ainsi, analyser le fonctionnement même d'un GEAPP consiste aussi à analyser ce que les réactions des participants disent du métier et de ses contradictions.

4. Le développement du pouvoir d'agir

Finalité centrale du GEAPP, le pouvoir d'agir désigne la capacité des enseignants à comprendre leur activité et à construire des réponses adaptées à leur contexte. Il ne s'agit pas d'appliquer des prescriptions, mais de développer une intelligence professionnelle située.

Les analyses montrent que cette capacité émerge lorsque :

- les enseignants identifient les écarts entre intentions et effets,
- ils construisent eux-mêmes des alternatives,
- ils s'engagent dans des transformations .

Le GEAPP est donc un dispositif d'émancipation professionnelle.

5. Le rôle du collectif dans la professionnalisation

Le GEAPP repose sur une dynamique collective forte. Le groupe ne produit pas seulement des analyses, il construit des normes professionnelles. Les échanges révèlent l'existence d'un « nous professionnel » structuré autour d'attentes partagées (différenciation, engagement des élèves, évaluation) . Cependant, ce collectif peut dériver vers une instance de jugement implicite. Le rôle du dispositif est alors de transformer ce collectif évaluatif en collectif réflexif.

6. Le rôle du modérateur comme régulateur institutionnel

Le modérateur occupe une position centrale. Il ne se limite pas à distribuer la parole : il incarne les règles du dispositif.

Son rôle consiste à :

- installer un cadre sécurisant,
- maintenir la discipline méthodologique,
- transformer les jugements en objets d'analyse.

Les analyses montrent que cette fonction est complexe et en tension. Le modérateur oscille souvent entre contrôle organisationnel et guidage réflexif. Un enjeu majeur est donc le développement de gestes professionnels spécifiques d'animation.

³ Voir glossaire en annexe.

7. La réflexivité comme processus structuré

La réflexivité ne se décrète pas. Elle se construit à travers une progression :

- description de la situation,
- explicitation des actions,
- confrontation aux faits,
- formulation d'alternatives,
- engagement dans le changement .

Le GEAPP organise cette progression à travers ses phases méthodologiques.

*

Partie 3 : la standardisation de la mise en œuvre d'un dispositif de type GEAPP

Introduction : Les trois standardisations

Le recours au GEAPP, dans le cadre du PSEM II, ne peut produire ses effets formatifs que s'il s'appuie sur une ingénierie rigoureuse, capable de transformer des échanges professionnels ordinaires en véritables objets d'analyse. L'expérience montre en effet que, sans structuration explicite, les interactions tendent spontanément à se disperser, à glisser vers le jugement ou à rester au niveau de généralités peu opératoires. C'est pourquoi trois formes de standardisation complémentaires sont proposées, non comme des contraintes formelles, mais comme des conditions de possibilité d'un travail réflexif exigeant et cumulatif.

La première concerne la constitution d'un collectif de formateurs de formateurs. Il ne s'agit pas simplement de réunir des acteurs expérimentés, mais de construire un espace professionnel spécifique, capable de soutenir une parole analytique, de travailler les résistances et de produire une intelligence collective du travail. Dans un contexte où la culture de l'évaluation reste prégnante, cette standardisation vise à installer progressivement une norme alternative, centrée sur la compréhension du travail réel plutôt que sur le jugement des personnes.

La deuxième porte sur la standardisation du dispositif d'analyses, fondé sur la production et l'exploitation de traces objectivées (enregistrements d'entretiens-conseils, analyses par assistants ADS, partage en GEAPP, puis enregistrement et analyse du GEAPP lui-même). Cette architecture en double niveau permet de sécuriser l'analyse, d'en renforcer la rigueur et la traçabilité, et de soutenir une réflexivité approfondie, portant à la fois sur les pratiques observées et sur les modalités d'accompagnement. Elle inscrit le dispositif dans une logique de recherche-action, où les données produites deviennent des ressources pour la formation et le pilotage.

La troisième concerne la standardisation de la conduite elle-même des séances, à travers un protocole en sept phases. Cette structuration organise une progression méthodique du travail, depuis la mise en objet de la situation jusqu'à la projection dans l'action. Elle constitue une condition essentielle pour maintenir la discipline intellectuelle du groupe, éviter les dérives prescriptives et permettre une montée en généralité à partir de situations singulières.

Ces trois standardisations sont indissociables. Ensemble, elles forment un dispositif cohérent qui articule cadre, méthode et collectif, au service d'une professionnalisation fondée sur l'analyse du travail réel et sur la capacité des acteurs à produire eux-mêmes des connaissances sur leurs pratiques.

*

La constitution d'un collectif de formateurs de formateurs

Les analyses issues des séances montrent que ce collectif ne préexiste pas au dispositif : il se construit dans et par le travail d'analyse lui-même, à condition que certaines conditions soient réunies.

La première condition tient à l'instauration d'un cadre explicite, partagé et crédible. Dans un contexte où les acteurs éducatifs sont fortement socialisés à des logiques d'évaluation et de contrôle, il ne suffit pas d'affirmer que le GEAPP est un espace non jugeant ; il faut le rendre effectif dans les interactions.

Cela suppose que les règles de fonctionnement soient clairement posées, rappelées et incarnées : confidentialité des échanges, distinction entre analyse de la situation et jugement de la personne, primat des faits observables sur les interprétations hâtives, et valorisation des hypothèses plutôt que des certitudes. Comme le souligne le guide d'animation, ce cadre conditionne directement la qualité de la parole et donc la qualité de l'analyse. Sans cette sécurité cognitive et émotionnelle, les participants tendent à adopter des postures défensives, à rester dans des généralités ou à se conformer à ce qu'ils pensent être attendu.

Une deuxième condition essentielle tient à l'homogénéité relative du niveau de responsabilité des participants, combinée à une hétérogénéité des expériences. Le fait de réunir des formateurs de formateurs (conseillers pédagogiques, directeurs, enseignants expérimentés) crée une base commune de préoccupations professionnelles, notamment autour de l'accompagnement des enseignants et de la conduite des entretiens-conseils. Cette proximité favorise l'engagement dans l'analyse. Cependant, la diversité des parcours, des contextes d'intervention et des styles professionnels constitue une ressource essentielle pour enrichir les points de vue. Le collectif gagne en profondeur lorsque les participants confrontent des expériences variées, à condition que cette confrontation soit médiatisée par des règles d'analyse partagées.

La troisième condition concerne la matérialité du travail collectif, c'est-à-dire l'usage de traces professionnelles comme support d'analyse. L'expérience montre que le collectif ne se constitue réellement que lorsqu'il travaille à partir de matériaux concrets : enregistrements audio, retranscriptions d'entretiens, observations de séances. Ces traces jouent un rôle d'objectivation qui permet de dépasser les impressions générales et de focaliser l'attention sur des éléments précis de l'activité. Elles constituent un référent commun qui stabilise les échanges et limite les dérives interprétatives. En ce sens, elles contribuent à construire une « discipline intellectuelle » du collectif, fondée sur l'analyse de faits situés plutôt que sur des opinions.

Enfin, la constitution du collectif suppose une inscription dans la durée. Un GEAPP ne produit pas immédiatement un collectif stabilisé. Les premières séances sont souvent marquées par des tâtonnements, des malentendus et des tensions, qui témoignent du processus d'institutionnalisation en cours. Progressivement, à travers la répétition des séances, la ritualisation des étapes et la capitalisation des analyses, le groupe développe des habitudes de travail, un langage commun et une confiance partagée. C'est dans cette temporalité longue que le collectif devient véritablement opérant, capable de produire une intelligence professionnelle collective et de soutenir le développement des pratiques.

Ainsi, la constitution d'un collectif de formateurs de formateurs dans un GEAPP repose sur un ensemble de conditions interdépendantes : un cadre sécurisant et explicite, un équilibre entre homogénéité fonctionnelle et diversité des expériences, un appui sur des traces professionnelles, une régulation fine par l'animateur et une inscription dans la durée. Ce n'est qu'à ces conditions que le GEAPP peut devenir un véritable espace instituant, capable de transformer les pratiques d'accompagnement et, au-delà, les modes de professionnalisation des acteurs éducatifs.

Constitution d'un collectif de formateurs de formateurs

Quatre conditions interdépendantes



La standardisation d'un dispositif d'analyses

La standardisation d'un dispositif d'analyses articulant traces primaires et traces secondaires, adossé à des assistants d'intelligence artificielle de type ADS (Assistant Dialogique Situé⁴), constitue un choix méthodologique fort qui répond à des exigences à la fois scientifiques, professionnelles et institutionnelles. Cette standardisation ne vise pas à rigidifier l'activité, mais à rendre possible une analyse rigoureuse, cumulative et transférable des pratiques d'accompagnement, en particulier dans le cadre des GEAPP.

La première justification tient à la nécessité d'objectiver le travail réel. Dans de nombreux dispositifs de formation, l'analyse repose sur des récits reconstruits a posteriori, fortement soumis à des biais de mémoire, de justification ou de rationalisation. L'enregistrement systématique des entretiens-conseils

⁴ Voir le chapitre décrivant ces assistants d'intelligence artificielle.

permet de constituer des traces primaires qui capturent l'activité telle qu'elle s'est effectivement déroulée, dans sa dimension temporelle, interactionnelle et langagière. Cette objectivation est essentielle, car elle permet de déplacer l'analyse du registre de l'opinion vers celui de l'observation. Les travaux issus des corpus analysés montrent clairement que ce sont les détails des relances, des reformulations ou des silences qui structurent la dynamique réflexive, bien plus que les intentions déclarées des acteurs. Sans ces traces, ces micro-processus resteraient invisibles.

La standardisation du recours à un assistant d'analyse (ADS) pour traiter ces traces primaires introduit une seconde justification, de nature épistémologique. L'ADS ne remplace pas l'analyse humaine, mais il permet de systématiser certains gestes analytiques : repérage des types de relances, identification des déplacements réflexifs, mise en évidence des tensions ou des résistances. Il agit comme un outil capable de produire des lectures homogènes de corpus hétérogènes. Cette homogénéité est indispensable pour comparer les situations, repérer des régularités et construire progressivement des repères pour agir. Elle contribue également à limiter les effets d'arbitraire dans l'analyse, en rendant explicites les critères mobilisés.

Le partage de ces analyses primaires au sein du GEAPP constitue une troisième dimension fondamentale. Le dispositif repose ici sur une logique de mise en débat de données objectivées. Les participants ne discutent pas d'impressions générales, mais d'une analyse déjà structurée, qui sert de point d'appui au travail collectif. Cette médiation par l'ADS modifie profondément la nature des échanges : elle permet de déplacer le centre de gravité de la discussion vers les objets d'analyse eux-mêmes, plutôt que vers les personnes. En ce sens, elle renforce la possibilité d'une posture non jugeante, en soutenant la distinction entre la personne et son activité.

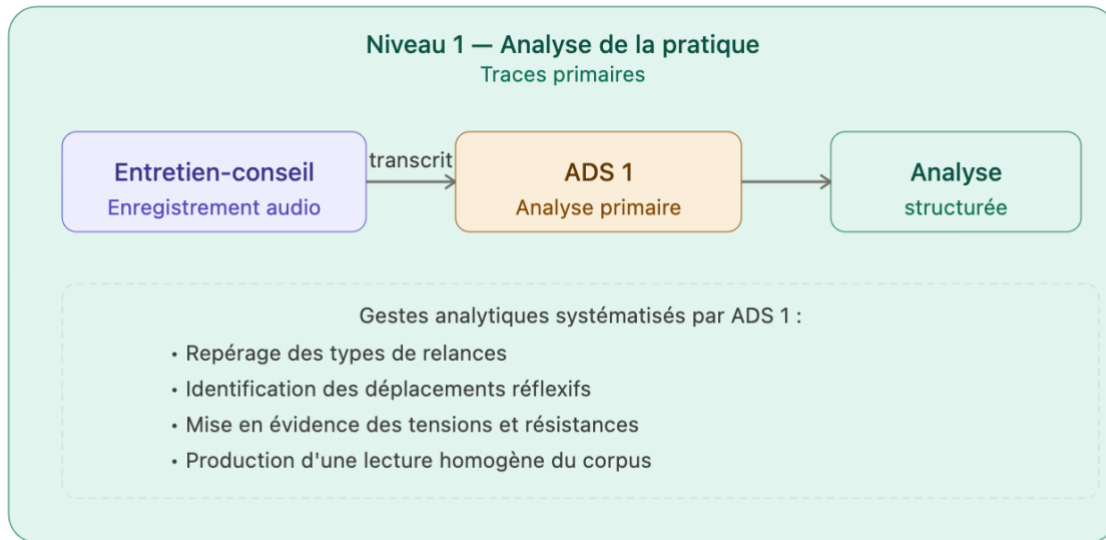
La seconde strate du dispositif, fondée sur l'enregistrement audio du GEAPP lui-même, répond à une logique de réflexivité de second ordre. Il ne s'agit plus seulement d'analyser la pratique de l'enseignant ou du conseiller, mais d'analyser la manière dont le collectif analyse cette pratique. Autrement dit, les observateurs deviennent à leur tour observables. Cette démarche est cohérente avec les principes de l'analyse des pratiques professionnelles, qui visent à rendre visibles les gestes professionnels souvent implicites, y compris ceux des formateurs. Les analyses de GEAPP montrent en effet que les participants oscillent fréquemment entre posture analytique et posture évaluative, et que cette oscillation constitue un objet de formation en soi. L'usage d'un second ADS pour analyser ces traces secondaires introduit une quatrième justification, liée à la montée en abstraction et à la méta-analyse. Ce second niveau d'analyse permet d'identifier des régularités dans les modes de questionnement, les dérives vers le jugement, les difficultés à formuler des hypothèses ou à maintenir le cadre méthodologique. Il contribue à construire une conscience collective des pratiques d'analyse elles-mêmes. Cette dimension est essentielle pour des formateurs de formateurs, dont l'activité porte précisément sur l'accompagnement d'autrui. En analysant leurs propres gestes d'analyse, ils développent une réflexivité approfondie, portant non seulement sur les contenus, mais sur les processus.

La standardisation de l'ensemble du dispositif – enregistrement, analyse primaire, partage en GEAPP, enregistrement du GEAPP, analyse secondaire – répond également à une exigence de traçabilité et de cumulativité des connaissances. Chaque séance produit des données qui peuvent être conservées, comparées et réanalysées. Cette accumulation progressive permet de constituer une base de connaissances située, ancrée dans les réalités du terrain togolais, mais susceptible d'être généralisée sous forme de modèles ou de repères. Elle s'inscrit ainsi dans une logique de recherche-action, où la production de connaissances est indissociable de la transformation des pratiques.

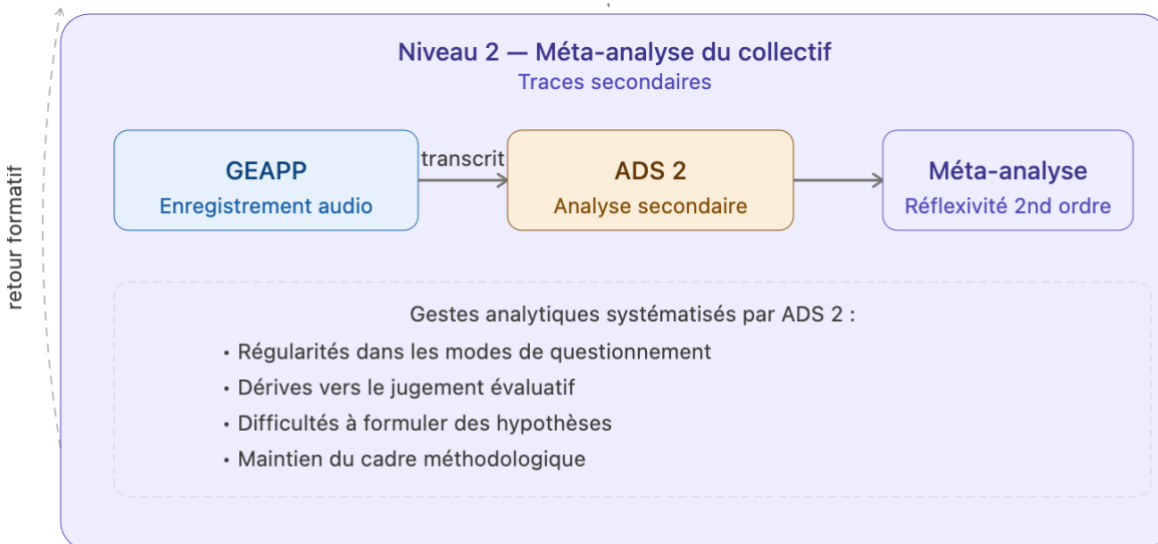
Enfin, cette architecture en deux niveaux d'analyse permet d'articuler développement individuel et développement collectif. Au premier niveau, l'enseignant ou le conseiller analyse sa pratique à partir de traces objectivées et de retours structurés. Au second niveau, le collectif des formateurs analyse sa propre manière d'accompagner et de produire de l'analyse. Cette double boucle réflexive constitue

un levier puissant de professionnalisation, car elle permet de travailler simultanément sur les pratiques et sur les dispositifs qui les transforment.

Ainsi, la standardisation du dispositif ne relève pas d'une logique techniciste, mais d'une ingénierie fine visant à articuler objectivation, médiation, réflexivité et production de connaissances. Elle permet de transformer des interactions ordinaires en objets d'analyse rigoureux, de soutenir la qualité des échanges en GEAPP, et de construire progressivement une culture professionnelle partagée, fondée sur l'analyse du travail réel et sur la capacité à se penser soi-même comme acteur et comme objet de formation.



partagé au



Double boucle réflexive

Développement individuel ↔ Développement collectif

La standardisation de la conduite d'une séance en 7 phases

La standardisation de la conduite d'une séance de GEAPP en sept phases ne constitue pas un simple protocole organisationnel. Elle répond à une exigence méthodologique forte : rendre possible une progression structurée de la pensée professionnelle, en organisant le passage du vécu à l'analyse, puis de l'analyse à l'action. Cette structuration est d'autant plus nécessaire que les analyses empiriques montrent que, sans cadre explicite, les échanges tendent spontanément à dériver vers le jugement, la prescription immédiate ou le flou interprétatif. Les sept phases doivent donc être comprises comme une architecture cognitive et interactionnelle, permettant de sécuriser le groupe tout en soutenant l'exigence analytique.

La première phase est celle du choix de la situation. Elle consiste à identifier un épisode professionnel précis, situé et encore ouvert à l'analyse. Cette exigence est fondamentale, car elle conditionne la qualité de tout le travail ultérieur. Une situation trop générale (« mes élèves sont faibles ») empêche l'analyse, tandis qu'une situation déjà interprétée (« j'ai raté ma séance ») enferme la discussion dans une logique justificative. Le choix doit donc porter sur un moment singulier, problématique mais non clos, qui appelle une élucidation collective. Cette phase engage déjà une première transformation : passer d'un vécu diffus à un objet de travail délimité.

La deuxième phase correspond à la présentation continue de la situation par l'exposant. Celui-ci dispose d'un temps de parole protégé, sans interruption, pour restituer le contexte, les intentions, le déroulement et les points de tension. Cette continuité est essentielle, car elle permet de préserver la cohérence du récit et d'éviter les interprétations prématurées. Elle constitue également un moment de sécurisation pour l'exposant, qui peut poser les éléments de la situation selon sa propre logique. L'animateur veille ici à maintenir une posture descriptive, en évitant que le récit ne bascule trop rapidement dans l'évaluation ou la justification.

La troisième phase est celle de l'élucidation. Les participants posent des questions visant à comprendre la situation dans sa logique interne. Il s'agit d'un moment particulièrement délicat, car la tentation est forte de formuler des conseils ou des jugements. La discipline méthodologique impose au contraire de rester dans une posture d'enquête : interroger les intentions, les choix, les indices observés, les effets produits. Les formulations doivent permettre d'ouvrir l'analyse plutôt que de la fermer. Cette phase est décisive pour construire une compréhension partagée de la situation, condition préalable à toute interprétation pertinente.

La quatrième phase est celle de la formulation d'hypothèses. Les participants proposent des interprétations explicatives, en s'appuyant sur les éléments recueillis. L'usage explicite de formulations telles que « j'é mets l'hypothèse que... » joue un rôle régulateur essentiel : il permet de maintenir une distinction claire entre fait et interprétation, et d'éviter la dérive dogmatique. Les hypothèses peuvent porter sur différents niveaux : conditions matérielles, choix didactiques, contraintes institutionnelles, dynamiques interactionnelles ou résistances professionnelles. Cette pluralité de focales enrichit l'analyse et favorise une compréhension systémique de la situation.

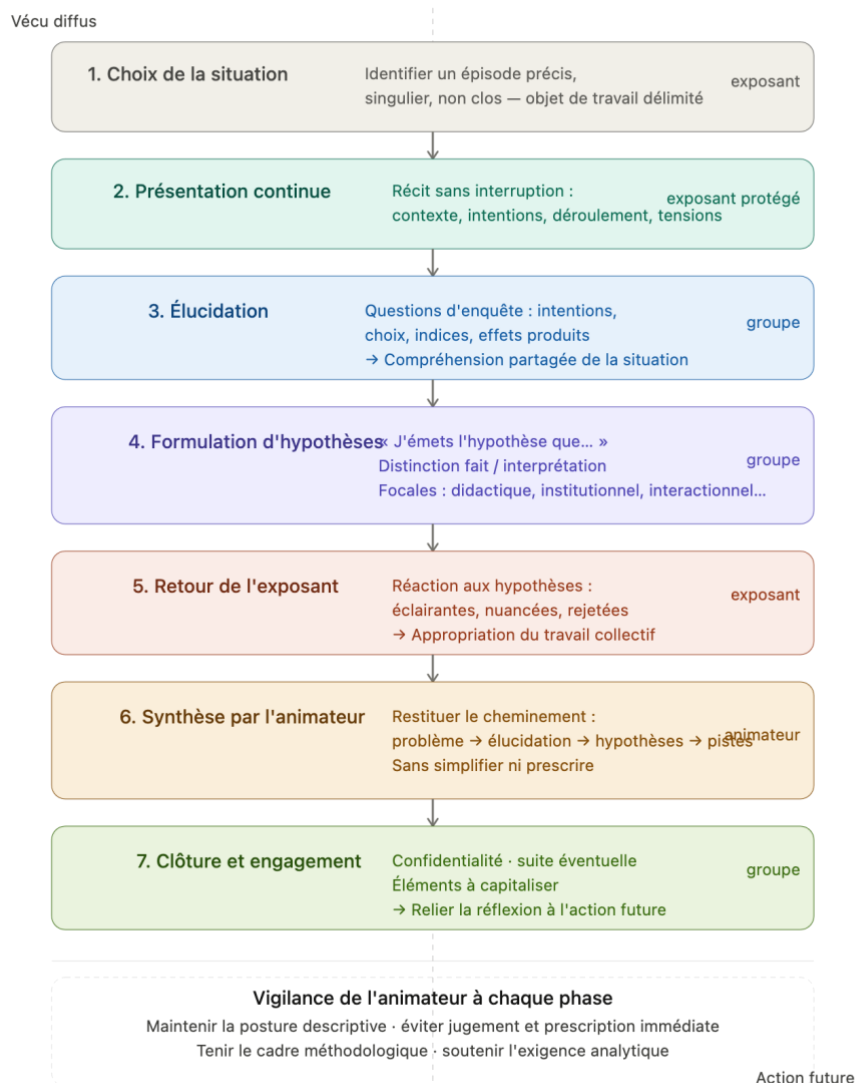
La cinquième phase est celle du retour de l'exposant. Celui-ci reprend la parole pour réagir aux hypothèses formulées, en indiquant celles qui lui semblent éclairantes, celles qu'il nuance ou qu'il rejette. Ce moment est central, car il conditionne l'appropriation du travail collectif. Le GEAPP ne vise pas à produire une analyse extérieure, mais à soutenir une transformation de la compréhension par l'acteur lui-même. L'animateur veille ici à éviter une posture défensive ou justificative, en aidant l'exposant à entrer dans une logique de réflexion sur sa propre activité.

La sixième phase est celle de la synthèse par l'animateur. Cette synthèse ne doit ni réduire la complexité de la situation à une conclusion simplificatrice, ni se transformer en liste de conseils. Elle

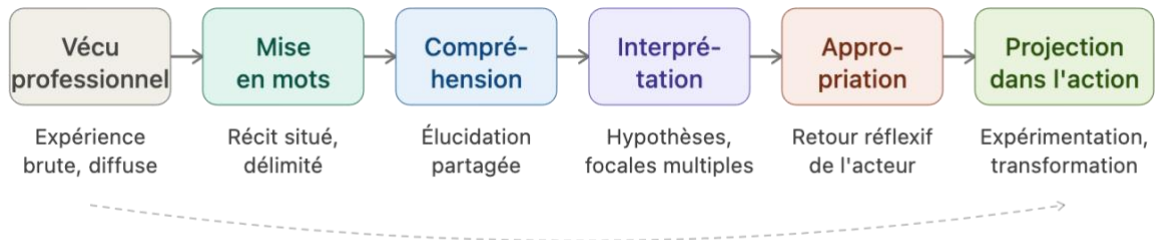
consiste à restituer le cheminement du groupe : problème initial, éléments d'élucidation, hypothèses structurantes, points d'appui et pistes d'expérimentation. Elle joue une fonction de mise en forme et de stabilisation du travail collectif, en identifiant des repères pour agir sans les imposer comme des prescriptions. Cette phase exige une grande finesse, car elle engage la responsabilité de l'animateur dans la transformation de l'analyse en ressources professionnelles.

La septième et dernière phase est celle de la clôture et de l'engagement. Elle permet de réinscrire le travail dans une temporalité professionnelle. Le groupe rappelle les règles de confidentialité, fixe éventuellement une suite (nouvelle observation, expérimentation), et désigne les éléments à capitaliser. Ce moment empêche que le GEAPP reste un espace de discussion sans effet. Il inscrit l'analyse dans une dynamique de transformation des pratiques, en reliant explicitement la réflexion à l'action future.

L'ensemble de ces sept phases constitue un dispositif cohérent, où chaque étape prépare la suivante. La standardisation ne doit pas être interprétée comme une rigidité, mais comme une condition de possibilité du travail analytique. Les analyses montrent d'ailleurs que lorsque ce cadre est absent ou insuffisamment tenu, les échanges se dispersent, les jugements réapparaissent et la réflexivité s'affaiblit. À l'inverse, lorsque les phases sont respectées, le groupe parvient à construire une véritable intelligence collective du travail, fondée sur l'analyse rigoureuse des situations et sur la capacité à en tirer des enseignements opératoires.



Une autre manière de représenter cette dynamique consiste à mettre en évidence la transformation progressive du rapport au travail :



Du vécu brut à l'action transformée — dynamique de professionnalisation

*

Partie 4 : synthèse des repères pour agir à destination de l'animateur des séances

1. Installer un cadre sécurisant et exigeant

Avant toute séance, l'animateur doit expliciter les règles :

- confidentialité absolue,
- non-jugement des personnes,
- travail à partir de faits,
- droit au doute et au désaccord.

Ce cadre est indispensable pour permettre la prise de parole. Sans sécurité, il n'y a pas d'analyse possible. Le corpus des séances analysées souligne que la parole sur sa pratique est fragile et nécessite un environnement protecteur.

2. S'appuyer sur des traces du travail réel

Le GEAPP travaille toujours à partir d'un support : enregistrement audio ou sa transcription. Ce support permet d'objectiver l'analyse et d'éviter les jugements abstraits. Il constitue un point d'appui essentiel pour la réflexivité.

3. Conduire les sept phases du GEAPP

Le dispositif repose sur un protocole structuré en sept temps :

1. Choix d'une situation problématique
2. Présentation continue de la situation
3. Phase d'élucidation
4. Formulation d'hypothèses
5. Retour de l'exposant
6. Synthèse de l'animateur
7. Clôture et engagement

Cette ritualisation constitue une condition essentielle de l'apprentissage.

4. Maîtriser la phase d'élucidation

La phase d'élucidation est la plus délicate. Elle consiste à poser des questions de compréhension. Le risque majeur est le glissement vers le conseil ou le jugement.

Exemples de questions efficaces :

- « Qu'avez-vous cherché à faire à ce moment-là ? »
- « Sur quels indices vous êtes-vous appuyé ? »

Exemples à éviter :

- « Pourquoi n'avez-vous pas fait autrement ? »

La qualité du GEAPP dépend directement de la qualité des questions.

5. Structurer la formulation des hypothèses

Les hypothèses doivent être formulées explicitement :

« J'é mets l'hypothèse que... »

Cette contrainte permet :

- de suspendre le jugement,
- de maintenir un cadre scientifique,
- de favoriser la pluralité des interprétations.

Les hypothèses doivent porter sur :

- les conditions matérielles,
- les choix pédagogiques,

- les contraintes institutionnelles.

6. Accompagner le retour de l'exposant

Le retour de l'exposant est un moment clé. Il permet :

- la réappropriation du travail collectif,
- l'identification de pistes d'action pertinentes.

L'animateur doit éviter :

- les justifications défensives,
- les adhésions superficielles.

Il s'agit de soutenir une appropriation réflexive.

7. Produire une synthèse non prescriptive

La synthèse doit :

- rappeler le problème initial,
- structurer les hypothèses,
- identifier des pistes à tester.

Elle ne doit pas :

- juger,
- prescrire directement,
- simplifier excessivement.

Elle constitue un geste professionnel majeur de l'animateur.

8. Transformer les résistances en ressources

Face aux désaccords ou critiques, l'animateur doit :

- ne pas les neutraliser,
- les travailler comme objets d'analyse,
- les relier aux tensions du métier.

C'est un point central : les résistances sont la matière du travail.

9. Éviter les trois dérives majeures

Les corpus identifient trois dérives principales :

- dérive prescriptive : donner des solutions trop vite
- dérive évaluative : juger la pratique
- dérive floue : rester dans des généralités

L'animateur doit exercer une vigilance constante.

10. Installer une dynamique d'entraînement

Le GEAPP prend tout son sens dans la répétition.

Chaque séance permet de développer :

- la qualité des questions,
- la précision des analyses,
- la posture professionnelle.

L'entraînement produit une montée en compétence progressive.

*

Partie 5 : Outils opérationnels pour la formation des animateurs de séance de GEAPP

Présentation des 4 outils proposés

Les outils d'animation du GEAPP

La conduite d'une séance de GEAPP requiert de l'animateur une maîtrise fine de situations complexes, souvent imprévues, qui peuvent compromettre la qualité du travail analytique. Pour soutenir cette maîtrise, quatre types d'outils ont été élaborés, articulés entre eux comme autant de ressources complémentaires.

Les **scénarios de dérives** constituent le premier ensemble. Ils mettent en scène quatre situations récurrentes — dérive vers le jugement, vers la prescription, vers le flou interprétatif, et gestion des résistances — en proposant à chaque fois la reformulation que l'animateur est attendu de produire. Leur usage en formation permet de travailler la posture de régulation dans des conditions proches du réel, sans les enjeux émotionnels d'une séance authentique.

Le deuxième outil recense les **erreurs typiques** observées chez les animateurs : tendance à endosser le rôle d'expert, abandon du cadre méthodologique, confusion entre hypothèse et diagnostic, insuffisance d'exploitation des traces, ou absence de protection de l'exposant. Chaque erreur est décrite dans ses manifestations, ses effets sur le groupe et ses modalités de correction.

La **grille experte d'analyse** constitue le troisième outil. Organisée autour de cinq axes — qualité du cadre, des questions, des hypothèses, gestion des résistances, effets sur l'exposant —, elle fournit à l'observateur d'une séance GEAPP un référentiel structuré pour apprécier le niveau d'exigence analytique atteint, depuis les indicateurs observables jusqu'au niveau expert attendu.

Enfin, la **grille d'auto-évaluation** invite l'animateur à se retourner sur sa propre pratique après chaque séance, à travers cinq questions simples mais exigeantes. Elle constitue un levier de réflexivité individuelle, prolongeant dans la durée le travail engagé collectivement.

Ensemble, ces quatre outils forment un dispositif cohérent de formation et d'accompagnement des animateurs, ancré dans l'analyse du travail réel et orienté vers le développement progressif d'une posture professionnelle rigoureuse.

1. Scénarios de formation : entraîner les formateurs à animer un GEAPP

Les 4 scénarios ci-dessous peuvent être utilisés de plusieurs façons complémentaires, selon le moment de la formation et le niveau des participants. En exercice de mise en pratique, après avoir travaillé le cadre méthodologique du GEAPP, les scénarios servent de terrain d'entraînement. On peut les jouer en jeu de rôle : un participant incarne l'animateur, un autre formule le propos déviant, les autres observent. La confrontation entre les reformulations proposées et la reformulation attendue alimente ensuite un débat collectif sur ce qui distingue une question analytique d'un conseil déguisé. En analyse différée, on peut revenir sur les scénarios à mi-parcours de formation, après que les participants ont conduit eux-mêmes de premières séances. Les situations prennent alors une autre épaisseur : ce qui

semblait évident en théorie s'avère beaucoup plus difficile à tenir dans le feu de l'échange réel. Cette reprise permet de nommer les écarts et d'affiner la conscience des dérives propres à chacun. Dans tous les cas, l'essentiel est de ne jamais utiliser ces scénarios comme des exercices à bonne réponse unique. Ce sont des situations ouvertes, dont la richesse tient précisément à la pluralité des reformulations possibles — et à la discussion qu'elles génèrent.

Scénario 1 : Dérive vers le jugement

Situation proposée en formation : un groupe analyse un entretien post-observation. Rapidement, plusieurs participants formulent des jugements implicites :

« *L'enseignant n'a pas préparé sa séance.* »

« *Les élèves sont abandonnés.* »

« *Il ne maîtrise pas sa classe.* »

Ce type de situation est directement observable dans les corpus, où certaines formulations sont perçues comme accusatoires ou normatives.

Objectif de formation : apprendre à transformer un jugement en objet d'analyse.

Travail demandé aux inspecteurs : ils doivent intervenir en tant qu'animateur et reformuler les propos.

Votre proposition :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

*

Transformation attendue : Le jugement « il ne maîtrise pas sa classe » devient par exemple :

« *À quels moments observe-t-on une baisse d'engagement des élèves ?* »

« *Quels indices permettent de dire que certains élèves ne participent pas ?* »

Scénario 2 : Dérive prescriptive

Situation : un participant propose immédiatement une solution :

« *Il faut faire travailler les élèves en groupe.* »

« *Il aurait dû préparer ses exercices à l'avance.* »

Ces dérives sont fréquentes et identifiées comme un obstacle majeur à la réflexivité.

Objectif : maintenir le groupe dans la phase d'analyse.

Travail demandé : l'animateur doit interrompre la dérive sans disqualifier le participant.

Votre proposition :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*

Intervention attendue, par exemple :

« *Gardons cette idée pour plus tard. Avant cela, pouvons-nous comprendre ce qui a conduit à cette situation ?* »

Scénario 3 : Dérive floue

Situation : Le groupe reste dans des généralités :

« *Les élèves ne participent pas.* »

« *La séance s'est mal passée.* »

Objectif : Apprendre à spécifier l'analyse.

Votre proposition :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*

Intervention attendue par exemple :

« *À quel moment précis de la séance ?* »

« *Combien d'élèves participent effectivement ?* »

Scénario 4 : Gestion des résistances

Situation : Un participant conteste une analyse :

« *Moi je ne suis pas d'accord, ce n'est pas ça le problème.* »

Objectif : Transformer le désaccord en ressource.

Votre proposition :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*

Intervention attendue par exemple :

« *Votre désaccord est intéressant. Qu'est-ce qu'il nous permet de voir autrement dans la situation ?* »

2. Erreurs typiques observées chez les animateurs de GEAPP

Erreur 1 : Vouloir être le “meilleur expert”
 Manifestation : L’animateur parle beaucoup, corrige, conclut à la place du groupe.
 Effet : Réduction de l’activité réflexive collective.
 Correction : L’animateur doit se repositionner comme organisateur du travail, et non comme expert dominant.

Erreur 2 : Laisser dériver le groupe
 Manifestation : Accumulation de conseils, absence de structure.
 Effet : Disparition du cadre méthodologique.
 Correction : Réintroduire les phases du GEAPP.

Erreur 3 : Confondre hypothèse et diagnostic
 Manifestation : « Le problème, c’est que l’enseignant... »
 Effet : Fermeture de l’analyse.
 Correction : Imposer la formulation hypothétique : « J’é mets l’hypothèse que... »

Erreur 4 : Ne pas exploiter les traces
 Manifestation : Analyse basée sur des impressions générales.
 Effet : Jugements non fondés.
 Correction : Revenir systématiquement au corpus (audio, verbatim).

Erreur 5 : Ne pas protéger l’exposant
 Manifestation : Accumulation de critiques.
 Effet : Posture défensive de l’exposant.
 Correction : Régulation immédiate par l’animateur.

3. Grille experte d’analyse d’une séance de GEAPP

Axe d’analyse	Indicateurs observables	Questions pour l’observateur	Niveau expert
Qualité du cadre	Rappel explicite des règles ; climat de confiance ; absence de jugement direct	Le cadre est-il posé et rappelé ? Les participants se sentent-ils autorisés à parler librement ? Observe-t-on des jugements explicites ou implicites ?	Le groupe régule lui-même les écarts au cadre sans intervention systématique de l’animateur.
Qualité des questions	Questions ouvertes ; centrées sur l’activité ; basées sur des faits observables	Les questions permettent-elles de comprendre ce qui s’est réellement passé ? Évitent-elles le jugement ou la prescription ? S’appuient-elles sur des éléments précis ?	Les questions produisent des déplacements dans la pensée de l’exposant et l’amènent à reconsidérer sa pratique.
Qualité des hypothèses	Formulation explicite (« j’é mets l’hypothèse que... ») ; pluralité ; prise en compte de plusieurs niveaux (didactique, organisationnel, institutionnel)	Les hypothèses sont-elles clairement formulées ? Sont-elles variées ? Prennent-elles en compte la complexité de la situation ?	Les hypothèses ouvrent des possibles, enrichissent l’analyse et évitent toute fermeture prématurée.
Gestion des résistances	Accueil des désaccords ; transformation des tensions en objets d’analyse	Les désaccords sont-ils exprimés et travaillés ? Les tensions sont-elles utilisées pour approfondir l’analyse ?	Les résistances deviennent des leviers de compréhension du métier et des contraintes du travail.
Effets sur l’exposant	Capacité à reformuler la situation ; identification de nouvelles pistes ; engagement dans l’action	L’exposant modifie-t-il sa compréhension de la situation ? Identifie-t-il des pistes concrètes ? S’engage-t-il dans des évolutions ?	L’exposant produit lui-même des transformations de sa pratique et se projette dans l’action.

4. Grille d'auto-évaluation de l'animateur

L'animateur peut se poser les questions suivantes après chaque séance :

- Ai-je parlé plus que le groupe ?
- Ai-je laissé passer des jugements sans les retravailler ?
- Ai-je maintenu la distinction question / hypothèse / conseil ?
- Ai-je permis à l'exposant de penser autrement sa pratique ?
- Ai-je produit une synthèse qui ouvre des perspectives ?

*

Partie 6 : Intégration de deux Assistants Dialogiques Situés (ADS) comme outil d'appui à l'entraînement

Contexte

L'usage des deux assistants, présentés ci-dessous, dans un GEAPP s'inscrit dans une transformation profonde du dispositif lui-même, qui passe d'un simple espace d'échange oral à un environnement outillé d'analyse réflexive médiée par des traces et des instruments d'intelligibilité du travail professionnel. Pour expliciter ce contexte, il convient de partir de la nature même du GEAPP, puis de situer précisément la fonction de chacun des deux assistants dans la dynamique collective.

Le GEAPP est conçu comme un dispositif d'élucidation du travail réel à partir de traces de l'activité. Il ne vise ni l'évaluation, ni la prescription immédiate, mais la construction d'une intelligence professionnelle partagée, en transformant une situation vécue en objet d'analyse collective. Cette transformation repose sur un principe central : le passage du vécu à l'analyse, puis de l'analyse à une projection dans l'action future. Pour que ce passage soit effectif, il est nécessaire de disposer de matériaux suffisamment riches, objectivés et partageables. C'est précisément à ce niveau que les assistants interviennent.

Le premier assistant, qualifié d'« analyseur d'entretien conseil pré et post-observation », intervient en amont et constitue une médiation analytique entre la situation professionnelle et le groupe. Il traite des traces audio (retranscriptions d'entretiens et de séances de classe) pour produire une analyse structurée des interactions, notamment des relances du conseiller pédagogique et de leurs effets sur la réflexivité de l'enseignant. Ce travail transforme une expérience située en un objet déjà partiellement problématisé. Il met en évidence des dynamiques invisibles à l'œil nu, comme la progression du questionnement, le passage d'un discours descriptif à une réflexion critique, ou encore le rôle des résistances professionnelles dans le développement réflexif.

Dans le contexte du GEAPP, cet assistant joue donc une fonction de « pré-structuration cognitive » du matériau. Il permet au groupe de ne pas rester à un niveau impressionniste ou anecdotique, mais d'entrer immédiatement dans une analyse outillée, fondée sur des faits objectivés et des régularités repérées. Par exemple, le fait de montrer que la réflexivité se construit progressivement, depuis des questions larges jusqu'à des relances confrontantes appuyées sur des traces précises, donne au groupe des repères pour comprendre ce qui se joue réellement dans un entretien conseil. L'assistant ne remplace pas le travail du groupe, mais il en élève le niveau d'exigence en fournissant un cadre interprétatif déjà structuré.

Le second assistant, que l'on peut qualifier d'« assistant d'analyse du GEAPP lui-même », intervient dans un second temps, à partir des interactions du groupe. Son rôle est d'analyser non plus la pratique enseignante, mais la pratique du collectif d'analyse. Il porte sur les dynamiques interactionnelles, les postures des participants, les formes de questionnement, les tensions entre accompagnement et évaluation, et les effets formatifs du dispositif. Il s'inscrit dans une logique méta-réflexive : le groupe devient lui-même objet d'analyse. Ce second niveau est essentiel, car les travaux montrent que le GEAPP n'est pas seulement un espace d'analyse de pratiques, mais aussi un espace d'apprentissage des gestes d'analyse. Le groupe doit apprendre à poser des questions, à formuler des hypothèses, à éviter les jugements implicites, et à maintenir une discipline méthodologique. Or, les analyses des séances révèlent que ces compétences sont en construction et traversées par des tensions fortes,

notamment entre une culture de l'évaluation et une posture d'accompagnement . L'assistant permet ici d'objectiver ces tensions, de les nommer et de les transformer en ressources formatives.

Ainsi, les deux assistants s'inscrivent dans une architecture cohérente à double niveau. Le premier travaille sur l'objet professionnel initial (l'entretien conseil et la pratique de classe), tandis que le second travaille sur l'activité d'analyse elle-même. Ensemble, ils permettent de boucler la boucle réflexive : analyser la pratique, puis analyser la manière d'analyser.

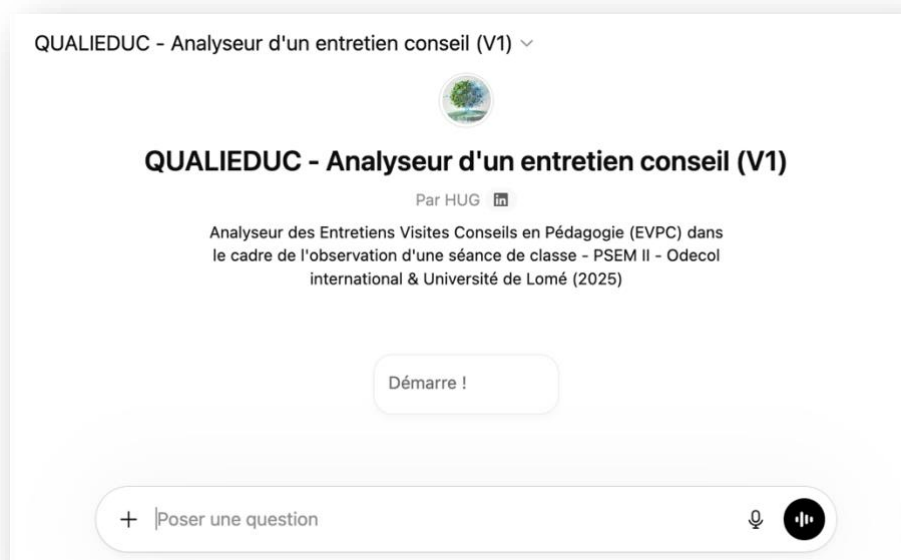
D'un point de vue scientifique, cette double instrumentation peut être interprétée comme une extension du modèle de la réflexivité professionnelle de Schön, dans lequel la réflexion sur l'action est elle-même soumise à une réflexion de second ordre. Elle s'inscrit également dans une perspective socio-clinique où les résistances, loin d'être des obstacles, deviennent des analyseurs du fonctionnement institutionnel et des tensions du métier. Les assistants rendent ces résistances visibles, traçables et discutables collectivement.

Enfin, dans le contexte spécifique du Togo et du PSEM II, l'usage de ces assistants répond à des contraintes structurelles fortes : effectifs élevés, hétérogénéité des classes, poids de la culture évaluative, et nécessité de former rapidement des cadres capables d'accompagner le changement. Les assistants permettent de stabiliser une méthodologie rigoureuse malgré ces contraintes, tout en soutenant la montée en compétence des participants. Ils contribuent ainsi à faire du GEAPP non seulement un espace de discussion, mais un véritable dispositif de formation par la recherche, où chaque séance produit à la fois des connaissances sur les pratiques et des compétences d'analyse transférables.

En définitive, le contexte d'usage de ces deux assistants dans un GEAPP peut être compris comme celui d'une hybridation entre dispositif collectif d'analyse et instrumentation numérique avancée. Cette hybridation vise à renforcer la qualité de la réflexivité, à sécuriser le cadre méthodologique et à accélérer le développement professionnel des acteurs, en articulant étroitement analyse du travail réel et analyse des conditions de cette analyse.

Analyseur d'un entretien conseil pots observation

<https://chatgpt.com/g/g-6932c97f98a881919c1831681834fc33-qualieduc-analyseur-d-un-entretien-conseil-v1>



Les fonctionnalités de cet assistant

Cet assistant est conçu comme un outil d'analyse professionnelle d'entretien post-observation, principalement dans le domaine de l'enseignement du français (notamment en contexte africain francophone). Voici ses principales fonctionnalités, organisées de manière claire :

1. Analyse approfondie d'un entretien pédagogique

À partir d'un corpus d'entretien entre un enseignant et un formateur (ou inspecteur), l'assistant peut :

- Reconstituer le déroulement réel de la séance (résumé factuel)
- Identifier les tensions, hésitations, contradictions
- Formuler des hypothèses sur les difficultés rencontrées

2. Analyse par les résistances (approche socio-clinique)

L'assistant mobilise une grille d'analyse issue des travaux de Gilles Monceau, avec :

Les moments de la résistance

- Défensif (se justifier, se protéger)
- Offensif (proposer, contester)
- Intégratif (ajuster, reformuler)

Les niveaux d'énonciation

- Individuel (le « je » de l'enseignant)
- Collectif (le métier, l'équipe)
- Institutionnel (programmes, hiérarchie)
- Socio-politique (réalités des élèves, contexte)

Les processus d'institutionnalisation

- Routine
- Mise en crise
- Innovation (transduction)

Chaque analyse s'appuie sur des citations précises du corpus, sans interprétation abusive.

3. Analyse didactique des gestes professionnels

L'assistant examine concrètement ce que fait l'enseignant pour faire apprendre, notamment :

- La clarté des objectifs
- La qualité du contenu (sens des mots, précision lexicale)
- La structure de la séance
- La participation des élèves
- Les stratégies de remédiation

L'analyse reste non normative, centrée sur les apprentissages réels.

4. Synthèse croisée

L'assistant met en relation :

- Les résistances repérées
- Les gestes professionnels observés

Cela permet de comprendre :

- Ce qui bloque
- Ce qui fonctionne déjà
- Ce qui peut évoluer

5. Propositions d'amélioration concrètes

L'assistant formule des pistes opérationnelles, toujours :

- Simples
- Réalistes

- Adaptées au contexte (classes nombreuses, peu de matériel, FLS)

Organisées en trois temps :

- Avant la séance
- Pendant la séance
- Après la séance

Avec pour chaque piste :

- Comment faire concrètement
- Comment vérifier que ça fonctionne
- Comment adapter en contexte difficile

6. Alignement avec les programmes officiels

L'assistant rappelle brièvement :

- Les attendus institutionnels
- Les compétences visées

Sans jargon, en lien direct avec la séance analysée.

7. Posture professionnelle

Cet assistant adopte une posture :

- Respectueuse de l'enseignant
- Sans jugement
- Fondée sur des faits
- Prudente dans les interprétations
- Attentive aux contraintes réelles

En résumé

Cet outil sert à :

Comprendre une pratique enseignante en profondeur

Identifier les tensions sans juger

Améliorer concrètement les apprentissages des élèves

Analyseur d'un GEAPP

<https://chatgpt.com/g/g-69f611b5c9d48191adb0b3f980041c7-odecol-analyse-d-un-geapp>



Les fonctionnalités de cet assistant

Cet assistant est conçu pour réaliser une **analyse approfondie de séances de Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques Professionnelles (GEAPP)**, en particulier dans le domaine de l'entretien conseil en éducation. Ses fonctionnalités sont spécialisées et structurées autour de cette mission.

Il peut d'abord **produire une synthèse globale détaillée d'une séance**, en reconstituant le déroulement, les rôles des participants, les objets professionnels discutés et les tensions observées, tout en intégrant des extraits précis du corpus.

Ensuite, il est capable d'**analyser les pratiques professionnelles** évoquées dans la séance, comme la conduite de classe, la gestion du temps, les stratégies pédagogiques ou encore la prise en charge des élèves en difficulté. Cette analyse est toujours appuyée sur des verbatims, afin de rester ancrée dans le réel.

L'assistant examine également les **postures professionnelles des participants** (enseignants, conseillers pédagogiques, modérateur, etc.), en mettant en évidence les logiques d'accompagnement, mais aussi les éventuels glissements vers des postures évaluatives ou normatives.

Une autre fonctionnalité importante est l'**analyse fine des interactions langagières** : il étudie les types de questions posées, les reformulations, les hésitations, les désaccords et les mécanismes de co-construction du sens au sein du groupe.

Il accorde une attention particulière à la **tension entre accompagnement et évaluation**, en identifiant les moments où l'entretien conseil soutient la réflexivité, et ceux où il risque de devenir un espace de jugement ou d'auto-justification.

L'assistant peut aussi **repérer et analyser des séquences clés** de la séance, en expliquant leur rôle dans la dynamique globale et leur intérêt formatif.

Au-delà de l'analyse descriptive, il propose une **interprétation en termes de développement professionnel**, en montrant comment les participants construisent progressivement des compétences réflexives et une culture d'analyse des pratiques.

Enfin, il formule des **recommandations opérationnelles** à trois niveaux :

- pour améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants,
- pour renforcer la qualité des échanges dans le groupe GEAPP,
- pour soutenir le rôle de l'animateur dans la régulation et la facilitation du dispositif.

L'ensemble de ces fonctionnalités repose sur une approche rigoureuse, contextualisée (notamment au contexte éducatif togolais) et toujours appuyée sur des indices langagiers précis issus de la transcription analysée.

Partie 7 : retour d'expériences ...

Contexte

Le corpus analysé, pour élaborer ce chapitre, est constitué de quatre retranscriptions de séances de Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques Professionnelles (GEAPP), réalisées dans le contexte d'une expérimentation dans le cadre du PSEM II. Chaque séance repose sur l'écoute et l'analyse collective d'un entretien post-observation mené auprès d'un enseignant en situation de classe, généralement enregistré en amont. Ces corpus rassemblent des échanges entre différents acteurs éducatifs — enseignants, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, observateurs et animateur — engagés dans une démarche de formation par l'analyse du travail réel. Les situations professionnelles étudiées portent sur des séances d'enseignement variées, comme l'apprentissage des couleurs au préscolaire, la lecture ou le calcul mental, dans des contextes souvent contraints, notamment par des effectifs élevés ou des conditions matérielles difficiles. Les données sont principalement constituées de verbatims issus des interactions orales, ce qui permet d'analyser finement les formes de questionnement, les postures professionnelles, les tensions entre accompagnement et évaluation, ainsi que les processus de construction de la réflexivité. L'ensemble du corpus vise ainsi à comprendre comment un collectif professionnel apprend à analyser les pratiques et à développer son pouvoir d'agir à partir de situations concrètes.

La lecture croisée de quatre séances de GEAPP conduite dans le cadre du PSEM II en 2025-2026 permet de comprendre que ce dispositif ne fonctionne pas d'abord comme une technique, mais comme une transformation progressive des manières de parler du travail. Ce qui se joue réellement, séance après séance, c'est le passage d'une parole spontanée, souvent défensive ou évaluative, vers une parole construite, capable d'analyser l'activité réelle.

Les repères pour agir qui se dégagent ne sont donc pas des règles à appliquer mécaniquement, mais des points d'attention qui permettent de soutenir cette transformation.

Installer un cadre qui sécurise véritablement la parole

Le premier repère, fondamental, consiste à installer un cadre qui sécurise véritablement la parole. Dans toutes les séances, l'animateur commence par rappeler que « nous ne sommes pas ici pour juger », mais les analyses montrent que cette affirmation ne suffit pas. En réalité, les participants restent marqués par une culture professionnelle où toute observation peut être vécue comme un contrôle. C'est ce que l'on appelle une tension entre logique d'accompagnement et logique d'évaluation. Cette tension est visible lorsque certains propos sont vécus comme des critiques, ou lorsque l'enseignant finit par dire « j'ai été défaillant ». Cela signifie que, malgré les intentions, la situation peut produire un sentiment d'exposition. Le repère pour agir consiste donc à comprendre que la sécurité ne se décrète pas, elle se construit dans la durée, en cohérence avec les gestes de l'animateur. Par exemple, lorsque l'animateur reformule une question trop accusatrice en une question ouverte, il ne corrige pas seulement une phrase, il protège la possibilité de penser.

De nombreux verbatims montrent que ce cadre reste fragile. Par exemple, dans une autre séance, un participant exprime son ressenti face à certaines questions en disant : « les questions qu'elle posait, je dirais que c'est comme s'il y avait une sorte de critique » ou encore « quand on dit "pourquoi", c'est comme si on veut condamner ». Ces propos montrent que, malgré l'intention de non-jugement, certaines formes de questionnement sont vécues comme évaluatives. Cela signifie que le cadre ne

repose pas seulement sur ce qui est dit en ouverture, mais sur la manière dont les échanges sont effectivement conduits.

On trouve également des verbatims qui témoignent de la prudence des participants, ce qui est un autre indicateur du niveau de sécurité. Par exemple, une enseignante déclare simplement : « globalement ça a été ». Cette réponse très générale peut sembler pauvre du point de vue analytique, mais elle révèle en réalité une posture de protection. Elle montre que la personne ne se sent pas encore suffisamment en confiance pour entrer dans le détail de son activité. Ce type de formulation est donc un signal important pour l'animateur : il indique que le cadre sécurisant n'est pas encore pleinement installé.

Dans d'autres cas, cette insécurité se manifeste de manière plus explicite encore, lorsque l'enseignant en vient à dire : « j'ai été défaillant ». Ce type d'énoncé traduit un basculement vers l'auto-jugement. Au lieu d'analyser la situation, la personne se positionne elle-même comme fautive. Cela montre que le dispositif a, à ce moment-là, produit un effet inverse de celui recherché. Le travail de l'animateur consiste précisément à repérer ces moments et à les transformer, par exemple en reformulant : « qu'est-ce qui s'est passé pour que cela devienne difficile à ce moment-là ? ».

Enfin, certains verbatims montrent comment le cadre peut être progressivement renforcé. Par exemple, lorsqu'un animateur précise : « ce n'est pas un contrôle mais c'est pour un accompagnement », il cherche à lever une ambiguïté centrale du dispositif. Cette reformulation explicite aide les participants à comprendre la finalité du travail, ce qui contribue à sécuriser leur engagement dans l'analyse.

Ainsi, ces verbatims illustrent bien que le repère n°1 ne se réduit pas à un discours introductif. Il correspond à un travail continu de régulation, où chaque formulation peut soit renforcer la confiance, soit réactiver la peur du jugement. C'est dans cette attention fine au langage que se construit réellement un espace sécurisé de réflexion.

Repère pour agir n°1 : Il s'agit de construire un cadre réellement sécurisant, où les participants comprennent qu'ils ne sont pas jugés mais accompagnés dans l'analyse de leur travail réel. Cette sécurité ne repose pas seulement sur un discours initial, mais sur une vigilance constante aux formulations et aux interactions, afin d'éviter toute dérive vers l'évaluation implicite.

Organiser une progression dans l'analyse

Un deuxième repère apparaît immédiatement : il faut organiser une progression dans l'analyse. Les séances montrent que lorsque l'on demande trop vite d'expliquer ou de se justifier, les participants se protègent. À l'inverse, lorsque l'on commence par décrire ce qui s'est réellement passé, la réflexion devient possible. Cette distinction entre description et interprétation est centrale. Décrire, cela signifie s'appuyer sur des faits précis. Par exemple, dire que « seuls cinq élèves ont lu » ou que « la lecture silencieuse a duré trente minutes » permet de poser une base commune. Interpréter, c'est chercher à comprendre pourquoi cela s'est produit. Dans les séances analysées, les moments les plus formateurs apparaissent lorsque le groupe prend le temps de s'arrêter sur ces faits avant de proposer des explications. Le repère pour agir consiste donc à ralentir le processus, à accepter de rester un moment dans la description pour permettre ensuite une analyse plus solide.

Cet enjeu de progression allant de la description vers l'analyse, apparaît de manière très concrète dans les verbatims, notamment à travers les écarts entre des formulations floues et des formulations précises. On observe d'abord des énoncés qui restent au niveau général et qui rendent l'analyse difficile. Par exemple, une enseignante déclare simplement : « globalement ça a été ». Ce type de réponse ne permet pas de comprendre ce qui s'est réellement passé, car il ne s'appuie sur aucun fait observable. Il s'agit d'une impression globale, qui empêche le groupe d'entrer dans une analyse fine. Ce type de verbatim illustre ce qui se produit lorsque l'on ne prend pas le temps de passer par une

phase descriptive. À l'inverse, d'autres verbatims montrent ce que produit une description précise. Dans une séance, les participants relèvent que « seuls cinq élèves avaient lu » ou que l'enseignant a consacré « 30 minutes sur la lecture silencieuse » alors que « il a donné 10 minutes » initialement . Ici, on n'est plus dans une impression, mais dans une observation située. Ces éléments permettent de poser un objet d'analyse partagé, car tout le groupe peut s'appuyer sur ces faits pour réfléchir. On observe également des formulations qui tentent de passer trop rapidement à l'explication, ce qui correspond à un court-circuit de la phase descriptive. Par exemple, certaines questions prennent la forme de « pourquoi... », ce qui amène immédiatement l'enseignant à se justifier. C'est ce que souligne un participant lorsqu'il dit que ce type de question peut être vécu comme une condamnation. Cela montre que, sans description préalable, l'explication devient défensive et peu productive. À l'inverse, certaines relances illustrent bien le mouvement attendu. Lorsque le modérateur propose de « creuser » ou de revenir sur ce qui s'est passé concrètement, il invite implicitement à préciser les actions, les moments, les conditions. De même, lorsque des participants reformulent en disant « si je comprends bien... », ils tentent de stabiliser une description avant d'aller plus loin.

Ces verbatims montrent que la qualité de l'analyse dépend directement de cette progression. Lorsque le groupe reste au niveau des impressions, il produit des jugements ou des conseils. Lorsqu'il s'appuie sur des descriptions précises, il peut construire des interprétations plus fines et partagées. Le repère pour agir consiste donc à veiller constamment à cette transition : partir de ce qui s'est réellement passé avant de chercher à comprendre pourquoi.

Repère pour agir n°2 : Il s'agit d'organiser une progression rigoureuse qui part de la description précise des faits observables avant d'aller vers leur interprétation. Cette étape est indispensable, car sans faits partagés, l'analyse dérive vers des impressions ou des jugements et perd sa valeur formative.

Mobiliser ces traces non pour vérifier ou contrôler, mais pour soutenir la réflexion

Ce travail sur les faits conduit à un troisième repère, qui concerne l'usage des traces. Les GEAPP s'appuient sur des enregistrements audio, et cela change profondément la nature des échanges. Lorsque les participants peuvent s'appuyer sur ce qui a été effectivement dit ou fait, la discussion quitte le registre de l'impression pour entrer dans celui de l'analyse. Dans une des séances, le fait de rappeler le temps réel consacré à une activité ou le nombre d'élèves engagés transforme immédiatement la compréhension de la situation. Cette objectivation, c'est-à-dire le fait de rendre visibles des éléments précis du travail, permet d'éviter les jugements globaux. Elle produit un effet de réalité qui oblige à penser. Le repère pour agir consiste donc à mobiliser ces traces non pour vérifier ou contrôler, mais pour soutenir la réflexion.

Mais cette confrontation au réel produit presque toujours des réactions de défense. C'est ici qu'intervient une notion importante, celle de résistance. Dans un langage simple, une résistance est une réaction normale lorsqu'une personne se sent mise en difficulté ou exposée. Par exemple, lorsqu'une enseignante insiste sur le fait qu'elle a suivi le programme, elle ne refuse pas d'analyser, elle cherche d'abord à se protéger. Les analyses montrent que ces résistances sont précieuses, car elles révèlent les contraintes réelles du métier. Dans le cas d'une classe de quarante élèves, les difficultés ne relèvent pas seulement de la compétence individuelle, mais des conditions de travail. Le repère pour agir consiste donc à ne pas lutter contre les résistances, mais à les écouter comme des indicateurs. Elles permettent de comprendre ce qui est réellement possible dans le contexte.

À partir de ce moment, un basculement devient possible : le passage de la critique à l'hypothèse. Dans les premières phases des séances, les participants ont tendance à dire ce qu'il aurait fallu faire. Cette posture est naturelle, mais elle produit souvent une fermeture. À l'inverse, lorsque les participants utilisent la formule « je mets l'hypothèse que... », quelque chose change. Une hypothèse, c'est une proposition de compréhension, qui reste ouverte et discutable. Elle permet de transformer une critique en question. Par exemple, au lieu de dire « la question était mauvaise », un participant peut dire « je mets l'hypothèse que la formulation a pu être perçue comme un jugement ». Ce déplacement est essentiel, car il permet au groupe de construire ensemble des interprétations, plutôt que d'imposer des solutions. Le repère pour agir consiste donc à encourager activement cette manière de parler, car elle est le cœur du travail collectif.

Ce travail sur les hypothèses ouvre ensuite un autre niveau, celui de la création collective. Dans plusieurs séances, on observe que le groupe ne se contente pas d'analyser, mais commence à inventer d'autres manières de faire. Par exemple, transformer une question accusatrice en une question exploratoire, ou proposer une organisation différente de la lecture en classe. Ce processus a été nommé « transduction » dans les analyses, ce qui signifie simplement le fait d'inventer quelque chose de nouveau à partir de ce qui existe déjà. Le repère pour agir consiste ici à ne pas laisser ces idées disparaître, mais à les formaliser. Lorsque le groupe garde une trace de ces scénarios alternatifs, il construit progressivement un répertoire de pratiques. Le GEAPP devient alors un lieu de production de connaissances professionnelles, et pas seulement un lieu de discussion.

Repère pour agir n°3 : il s'agit de s'appuyer sur des traces précises de l'activité, comme des enregistrements ou des faits observables, pour ancrer l'analyse dans le réel plutôt que dans des impressions. Cette objectivation permet de comprendre la situation sans juger et ouvre un espace de réflexion partagé et plus rigoureux.

Développer une régulation continue lors de la séance

Un autre repère essentiel concerne le rôle de l'animateur. Les analyses montrent que l'animateur n'est pas celui qui sait, mais celui qui régule. Réguler, cela signifie intervenir pour maintenir la qualité des échanges. Par exemple, lorsqu'une question devient trop évaluative, il peut la reformuler. Lorsqu'un débat s'éloigne des faits, il peut recentrer. Lorsqu'un désaccord apparaît, il peut aider à le transformer en objet d'analyse. Cette posture est exigeante, car elle consiste à tenir ensemble deux exigences contradictoires : protéger les personnes et maintenir un niveau d'exigence intellectuelle élevé. Le repère pour agir consiste donc à développer cette capacité de régulation en continu, et pas seulement en début ou en fin de séance.

L'importance de la régulation en continu apparaît très clairement dans les verbatims, notamment à travers les moments où le cadre posé en début de séance est mis à l'épreuve et doit être réajusté en cours d'échange.

Un premier exemple concerne les glissements vers le jugement. Dans une séance, un participant rapporte une formulation telle que « vos enfants ont pas mal de problèmes ». Ce type d'énoncé introduit implicitement une évaluation de la pratique et de ses résultats. On voit alors apparaître un besoin de régulation, car ce type de phrase peut enfermer l'enseignant dans une position défensive. C'est précisément dans ces moments que l'animateur doit intervenir pour reformuler et ramener le groupe vers une logique de compréhension plutôt que de jugement.

Un autre verbatim illustre ce basculement plus explicitement encore, lorsque l'enseignant est rapporté comme disant « j'ai été défaillant ». Cette auto-accusation ne surgit pas spontanément ; elle est le produit d'une dynamique interactionnelle qui a dérivé vers une forme d'interrogatoire. Un participant

le souligne d'ailleurs très clairement en affirmant que « l'interrogatoire a mené l'enseignant [...] à s'accuser ». Ce type de situation montre que, sans régulation, le dispositif peut produire l'effet inverse de celui recherché. La régulation consiste ici à transformer cette dynamique en ouvrant à nouveau la réflexion, par exemple en proposant une relance du type : « si vous aviez la possibilité de reprendre, comment feriez-vous ? ».

La nécessité de réguler apparaît également dans la formulation des questions. Dans une autre séance, des participants critiquent certaines questions en disant : « les questions qu'elle posait [...] c'est comme s'il y avait une sorte de critique » ou encore « quand on dit "pourquoi", c'est comme si on veut condamner ». Ces propos montrent que certaines formes langagières peuvent être perçues comme accusatrices, même si l'intention initiale est analytique. La régulation consiste alors à intervenir sur la forme des questions, en les transformant en formulations exploratoires, par exemple : « j'aimerais comprendre ce qui vous a conduit à ce choix ». On observe aussi des moments où la régulation vise à approfondir l'analyse. Par exemple, il est reproché à une observatrice de ne pas avoir assez « fouillé » lorsque l'enseignante disait que tout allait bien. Ce type de remarque montre que l'absence de relance peut limiter la réflexivité. La régulation ne consiste donc pas seulement à corriger les dérives, mais aussi à soutenir l'approfondissement, en invitant à préciser, à détailler, à revenir sur des moments clés.

Enfin, certains verbatims montrent que la régulation peut porter sur le sens même du dispositif. Lorsque l'animateur rappelle que « ce n'est pas un contrôle mais c'est pour un accompagnement », il ne fait pas qu'introduire la séance, il réintervient pour réaligner les participants sur l'objectif du GEAPP. Cette régulation du cadre est essentielle pour maintenir la cohérence du travail collectif.

Ces différents exemples montrent que la régulation n'est pas un moment ponctuel, mais un processus continu. Elle consiste à ajuster en permanence les échanges pour maintenir un équilibre fragile entre exigence analytique et sécurité des participants. C'est cette vigilance constante qui permet au GEAPP de rester un espace de formation et non de dériver vers un espace de jugement.

Repère pour agir n°4 : il s'agit d'assurer une régulation continue des échanges afin d'éviter les dérives vers le jugement, l'interrogatoire ou les généralisations imprécises. Cette régulation repose sur des interventions constantes de l'animateur pour reformuler, recentrer et maintenir un équilibre entre exigence analytique et sécurité des participants.

Il est attendu que les participants oscillent entre différentes postures

Enfin, un dernier repère apparaît lorsque l'on considère le GEAPP comme une institution en construction. Une institution, ici, ne désigne pas une organisation administrative, mais un ensemble de règles et de manières de faire qui deviennent progressivement normales. Les séances montrent que cette institutionnalisation est en cours. Le cadre est posé, les étapes sont connues, mais les habitudes anciennes restent présentes, notamment la tendance à juger ou à prescrire. Le repère pour agir consiste à accepter cette phase de transition. Il est normal que les participants oscillent entre différentes postures. L'enjeu n'est pas d'éliminer ces tensions, mais de les travailler. C'est en mettant en discussion les effets du dispositif lui-même, par exemple le fait que l'enregistrement peut être intimidant, que le groupe peut progresser vers une véritable culture de l'analyse.

Les verbatims montrent très clairement que les participants ne restent pas dans une seule posture, mais qu'ils oscillent en permanence entre différentes manières de parler et de se positionner face à la situation analysée. On observe d'abord des moments où la posture est nettement évaluative. Par exemple, certains participants formulent des attentes normatives en disant « il fallait lui demander » ou encore « vous deviez ». Ce type de formulation traduit une posture de contrôle, où l'on juge ce qui

aurait dû être fait. De la même manière, une phrase comme « un enseignant animé d'esprit de recherche ne manquera jamais d'argument » introduit une norme implicite qui peut être vécue comme une mise en cause de la personne. Mais ces mêmes participants peuvent, dans d'autres moments, adopter une posture plus analytique. On le voit lorsqu'ils passent à la formulation d'hypothèses, par exemple en disant « si la préparation lointaine était bien menée... » ou « si l'enseignant avait respecté les 10 minutes... ». Ici, ils ne jugent plus directement, ils cherchent à comprendre les conditions qui ont produit la situation. Cette posture est différente, car elle ouvre un espace de réflexion plutôt qu'elle ne ferme la discussion. On observe également des moments de réflexivité sur leur propre pratique. Un observateur reconnaît ainsi : « ça semble être un jugement [...] j'aurais dit ça autrement ». Ce type de verbatim est particulièrement intéressant, car il montre un déplacement de la réflexion vers soi-même. Le participant ne parle plus seulement de l'enseignant observé, mais de sa propre manière d'interagir.

Dans certains cas, cette oscillation devient encore plus explicite lorsqu'un participant analyse le dispositif lui-même. Par exemple, lorsqu'il affirme que « c'est par rapport à la façon dont les questions étaient posées qui l'ont amené à se résigner », il adopte une posture méta-analytique. Il ne juge plus seulement la pratique de l'enseignant, il interroge les effets des interactions sur la situation.

Enfin, on observe aussi des postures de prudence ou de retrait. Lorsque des observateurs expliquent qu'ils « n'avons pas voulu nous imposer », ils manifestent une hésitation à intervenir. Cette posture défensive coexiste avec des moments plus affirmés, ce qui montre que les participants naviguent entre engagement et retenue.

Ces verbatims illustrent bien que cette oscillation n'est pas un défaut, mais une étape normale du développement professionnel. Les participants passent progressivement d'une posture évaluative héritée à une posture analytique en construction, en traversant des phases de doute, de remise en question et d'ajustement.

Repère pour agir n°5 : il s'agit de reconnaître que les participants oscillent naturellement entre des postures évaluatives, analytiques, réflexives et parfois défensives au cours des échanges. Cette oscillation est normale et constitue un levier de développement professionnel, à condition qu'elle soit accompagnée et progressivement orientée vers une posture d'analyse.

La parole aux expérimentateurs

Cf. auto-évaluation questionnaire Tchaa ...

Conclusion

Ainsi, conduire un GEAPP revient à accompagner un processus de transformation progressive. Il s'agit d'aider un groupe à passer d'une logique de contrôle à une logique de compréhension, d'une parole défensive à une parole analytique, d'une critique individuelle à une construction collective. Les repères pour agir ne sont donc pas des consignes à appliquer, mais des points d'appui pour soutenir ce mouvement. Lorsqu'ils sont mobilisés avec cohérence, le GEAPP devient un espace où les professionnels apprennent non seulement à mieux faire, mais surtout à mieux comprendre ce qu'ils font, et c'est cette compréhension qui constitue le véritable levier du développement professionnel.

Annexe n°1 : Questions/Réponses

Voici un ensemble de sept questions/réponses construites à partir des tensions réelles observées dans les corpus et des enjeux spécifiques du contexte togolais. Chaque réponse vise à être directement mobilisable en formation de formateurs et d'inspecteurs ou dans des séances de GEAPP.

Question 1 : Dans un contexte où les enseignants associent encore fortement l'observation à l'évaluation, comment installer un climat de confiance dans un GEAPP ?

Réponse :

Le climat de confiance ne se décrète pas, il se construit progressivement à travers des actes visibles et répétés. Dans le contexte togolais, où la culture de l'inspection est historiquement liée à l'évaluation, les enseignants peuvent percevoir le GEAPP comme une forme de contrôle déguisé. Cette perception est renforcée lorsque les échanges sont enregistrés ou transmis à une supervision. Pour dépasser cela, l'animateur doit rendre explicite ce qui est fait des traces produites, clarifier les finalités du dispositif et surtout incarner la posture attendue. Cela passe par des gestes concrets : reformuler sans juger, valoriser les prises de parole, protéger l'exposant lorsque des dérives apparaissent. La confiance se construit lorsque les participants constatent que leurs propos ne sont ni utilisés contre eux, ni transformés en évaluation implicite.

Question 2 : Comment éviter que les participants basculent rapidement dans le conseil ou la prescription ?

Réponse :

La dérive prescriptive est particulièrement fréquente dans les GEAPP, car les enseignants et les inspecteurs sont socialisés à résoudre rapidement les problèmes. Or, cette logique empêche la compréhension du travail réel. Pour y remédier, il est nécessaire de structurer fortement les phases du dispositif et de faire respecter leur temporalité. L'animateur doit intervenir dès qu'un conseil apparaît, non pour le disqualifier, mais pour le différer : « Gardons cette idée pour plus tard, essayons d'abord de comprendre ce qui s'est joué ». L'apprentissage du passage par les hypothèses constitue ici un levier central. La formulation « J'é mets l'hypothèse que... » permet de ralentir la pensée et d'ouvrir plusieurs interprétations possibles, comme cela a été observé dans les séances analysées.

Question 3 : En quoi les contraintes du contexte togolais (effectifs élevés, manque de ressources) influencent-elles le fonctionnement des GEAPP ?

Réponse :

Les contraintes structurelles du système éducatif togolais jouent un rôle déterminant dans les analyses produites en GEAPP. Les effectifs élevés, la gestion de classes hétérogènes et le manque de matériel limitent les marges de manœuvre des enseignants. Ces contraintes apparaissent souvent dans les discours comme des justifications, mais elles doivent être analysées comme des composantes du travail réel. Par exemple, une difficulté de différenciation ne peut être comprise sans prendre en compte le fait qu'un enseignant travaille seul avec quarante élèves. Le GEAPP permet précisément de déplacer le regard : au lieu de juger une pratique comme insuffisante, il s'agit de comprendre comment elle s'inscrit dans un système de contraintes, et d'identifier des ajustements réalistes.

Question 4 : Comment gérer les résistances des participants, notamment lorsqu'ils se justifient ou minimisent les difficultés ?

Réponse :

Les résistances sont une composante normale et même nécessaire du processus de formation. Dans le contexte du GEAPP, elles prennent souvent la forme de justifications (« j'ai fait de mon mieux ») ou de réponses générales (« globalement ça s'est bien passé »). Plutôt que de chercher à les contourner, il convient de les travailler. Une réponse défensive indique que la personne est engagée et cherche à préserver une cohérence professionnelle. L'animateur doit alors accueillir cette parole, puis la déplacer progressivement vers une analyse plus précise, par exemple en s'appuyant sur des faits observables. Les analyses montrent que c'est souvent à partir de ces moments de résistance que se produisent les déplacements les plus significatifs, notamment lorsque l'enseignant passe de la justification à la formulation d'une alternative.

Question 5 : Quel est le rôle spécifique de l'animateur dans un GEAPP en contexte togolais ?

Réponse :

L'animateur occupe une position particulièrement délicate, car il est souvent perçu comme un représentant de l'institution (inspecteur, directeur). Il doit donc gérer une tension entre verticalité et horizontalité. Son rôle ne consiste pas à analyser à la place du groupe, mais à organiser les conditions de l'analyse. Il agit comme un régulateur institutionnel : il protège l'exposant, structure les échanges, reformule les propos et veille au respect du cadre. Dans les faits, cela suppose une grande vigilance sur les glissements vers le jugement, mais aussi une capacité à utiliser les tensions comme ressources. Par exemple, un désaccord entre participants peut devenir un point d'entrée pour approfondir l'analyse plutôt qu'un conflit à neutraliser.

Question 6 : Comment articuler le GEAPP avec les pratiques d'entretien conseil déjà existantes ?

Réponse :

Le GEAPP ne remplace pas l'entretien conseil, il le prolonge et le transforme. Il permet d'analyser non seulement la pratique de classe, mais aussi les gestes professionnels du conseiller lui-même. Dans les corpus, on observe que les participants interrogent la qualité des relances, la formulation des questions et les effets produits sur l'enseignant. Le GEAPP devient ainsi un espace de méta-analyse où les inspecteurs apprennent à analyser leur propre manière d'accompagner. Cette articulation est essentielle pour faire évoluer les pratiques d'inspection vers une logique d'accompagnement, en cohérence avec les orientations actuelles du système éducatif.

Question 7 : Quels sont les effets attendus d'un GEAPP sur le développement professionnel des enseignants et des inspecteurs ?

Réponse :

Les effets du GEAPP ne sont pas immédiats ni directement visibles sous forme de « bonnes pratiques » à appliquer. Ils se situent plutôt dans une transformation progressive du rapport au travail. Pour les enseignants, le GEAPP permet de passer d'une logique de justification à une logique d'analyse, puis à une capacité à envisager des alternatives adaptées à leur contexte. Pour les inspecteurs, il développe des compétences spécifiques d'accompagnement : qualité du questionnement, gestion des interactions, capacité à soutenir la réflexivité. À terme, le GEAPP contribue à installer une culture professionnelle nouvelle, fondée sur l'analyse du travail réel, la co-construction et le développement du pouvoir d'agir, ce qui constitue un enjeu majeur pour les systèmes éducatifs en transformation.

Annexe n°2 : Glossaire

Voici un glossaire structuré et directement mobilisable dans le cadre de la formation des formateurs et des inspecteurs, en l'ancrant dans les analyses issues des corpus GEAPP.

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), en distinguant ce que l'enseignant fait réellement de ce qu'il est censé faire.

Repère pour agir : Toujours relier un problème identifié à des faits observables issus de la situation (verbatim, traces, enregistrements).

Travail réel / Travail prescrit

Définition : Distinction fondamentale en clinique de l'activité entre ce qui est effectivement réalisé par les professionnels (travail réel) et ce qui est attendu par les normes ou les programmes (travail prescrit).

Dans le guide : Le GEAPP repose sur le passage d'une logique de conformité au prescrit à une compréhension du réel, avec ses écarts et ses contraintes .

Repère pour agir : Ne jamais analyser une pratique uniquement à partir de ce qui « aurait dû être fait ».

GEAPP (Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques Pédagogiques)

Définition : Dispositif collectif structuré d'analyse de situations professionnelles à partir de traces (audio, vidéo), visant le développement du pouvoir d'agir.

Dans le guide : Le GEAPP transforme une difficulté professionnelle en objet d'analyse collective et de développement professionnel.

Repère pour agir : Toujours travailler à partir d'une situation précise, située et ouverte à l'analyse.

Cadre éthique

Définition : Ensemble de règles garantissant la sécurité des échanges (confidentialité, non-jugement, respect de la parole).

Dans le guide : Condition indispensable pour permettre une parole authentique et éviter les postures défensives.

Repère pour agir : Rappeler explicitement le cadre au début de chaque séance et le réguler en continu.

Non-jugement

Définition : Principe consistant à suspendre l'évaluation des personnes pour se centrer sur la compréhension des situations.

Dans le guide : Norme centrale du GEAPP, mais toujours en tension avec les pratiques effectives du groupe.

Repère pour agir : Transformer toute formulation évaluative en question d'analyse.

Question d'élucidation

Définition : Question visant à comprendre précisément ce qui s'est passé dans une situation professionnelle.

Dans le guide : Permet de passer du flou à une description fine de l'activité.

Repère pour agir : Toujours demander « quand », « comment », « avec quels effets » plutôt que « pourquoi ».

Hypothèse

Définition : Proposition explicative provisoire visant à interpréter une situation sans la figer.

Dans le guide : Outil central pour transformer les jugements en analyse collective.

Repère pour agir : Formuler systématiquement « J'é mets l'hypothèse que... ».

Résistance

Définition : Manifestation langagière ou comportementale révélant une tension entre prescriptions, activité réelle et représentations professionnelles.

Dans le guide : Les résistances ne sont pas des obstacles mais des analyseurs des contradictions du métier.

Repère pour agir : Ne jamais chercher à supprimer une résistance, mais à la comprendre.

Analyse par les résistances

Définition : Approche socio-clinique (Monceau) consistant à utiliser les résistances comme révélateurs des tensions institutionnelles.

Dans le guide : Permet de dépasser une lecture

individualisante des difficultés professionnelles.
Repère pour agir : Toujours se demander : « que révèle cette résistance sur le système ? »

Pouvoir d’agir

Définition : Capacité des professionnels à comprendre leur activité et à transformer leurs pratiques en fonction de leur contexte.

Dans le guide : Finalité centrale du GEAPP.

Repère pour agir : Viser l’appropriation par l’acteur plutôt que la prescription externe.

Réflexivité professionnelle

Définition : Capacité à analyser sa propre activité pour en comprendre les effets et envisager des transformations.

Dans le guide : Se construit progressivement grâce aux relances et à la confrontation aux traces.

Repère pour agir : Favoriser le passage de la description à l’analyse puis à la projection.

Relance

Définition : Intervention verbale visant à approfondir ou orienter la réflexion de l’interlocuteur.

Dans le guide : Outil central de construction de la réflexivité.

Repère pour agir : Varier les relances (ouverture, précision, confrontation, projection).

Posture de l’animateur

Définition : Position professionnelle consistant à organiser le travail collectif sans imposer d’analyse.

Dans le guide : L’animateur agit comme régulateur institutionnel et garant du cadre.

Repère pour agir : Parler moins, faire penser davantage.

Régulation institutionnelle

Définition : Ensemble des interventions visant à maintenir un espace de travail en agissant sur les tensions entre normes et pratiques.

Dans le guide : Fonction centrale du modérateur dans le GEAPP.

Repère pour agir : Intervenir dès qu’une dérive (jugement, conseil, flou) apparaît.

Sécurité cognitive et émotionnelle

Définition : Sentiment de confiance permettant aux participants de s’exprimer sans crainte de jugement.

Dans le guide : Condition de possibilité de la réflexivité partagée.

Repère pour agir : Observer les signes de fermeture ou de prudence excessive.

Élaboration collective

Définition : Processus par lequel un groupe construit une compréhension partagée d’une situation professionnelle.

Dans le guide : Le GEAPP vise une intelligence professionnelle collective.

Repère pour agir : Favoriser la pluralité des points de vue.

Tension professionnelle

Définition : Écart ou contradiction entre plusieurs exigences du métier (ex : aider tous les élèves vs contraintes de classe).

Dans le guide : Les tensions structurent les échanges et alimentent l’analyse.

Repère pour agir : Identifier et nommer les tensions plutôt que les résoudre immédiatement.

Conformité réflexive

Définition : Situation où les acteurs adoptent un discours attendu sans transformation réelle de leur pratique.

Dans le guide : Risque majeur dans les dispositifs d’analyse.

Repère pour agir : Vérifier toujours le lien entre discours et activité réelle.

Dispositif

Définition : Organisation structurée de pratiques, de règles et de rôles orientant l’action collective.

Dans le guide : Le GEAPP est un dispositif instituant qui produit des normes de travail.

Repère pour agir : Expliciter les règles pour les rendre opérantes.

Trace (audio, verbatim)

Définition : Support objectivé de l’activité permettant son analyse (enregistrement, transcription).

Dans le guide : Point d’appui indispensable pour éviter les jugements impressionnistes.

Repère pour agir : Toujours revenir à la trace en cas de désaccord.

*

Annexe n°3 : Bibliographie

Voici une bibliographie resserrée, récente et structurée au format APA (7e édition), articulée autour des fondements scientifiques mobilisés dans le guide (analyse de l'activité, réflexivité, analyse institutionnelle, gestes professionnels, formation des enseignants et dispositifs d'analyse de pratiques).

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les enseignants. ESF.

Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2015). Le travail à cœur : Pour en finir avec les risques psychosociaux. La Découverte.

Goigoux, R. (2017). Associer pratiques d'enseignement et apprentissages des élèves : Une démarche de recherche en didactique. *Revue française de pédagogie*, 200, 5–14.

Leblanc, S. (2014). Analyse de l'activité et formation des enseignants : De la recherche aux pratiques. Presses Universitaires de Rennes.

Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). L'analyse de l'activité en formation des enseignants : Méthodes et dispositifs. De Boeck.

Monceau, G. (2017). L'analyse institutionnelle des pratiques : Une clinique du travail éducatif. L'Harmattan.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes. Presses Universitaires de France.

Perrenoud, P. (2012). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant (6e éd.). ESF.

Ria, L. (2016). Former les enseignants : Une approche centrée sur l'analyse de l'activité. De Boeck.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Les Éditions Logiques.

Vinatier, I. (2013). Le travail enseignant : Une approche par l'analyse de l'activité. De Boeck.

Yvon, F., & Saussez, F. (2010). Analyser l'activité enseignante : Des outils pour la formation et la recherche. Presses Universitaires de Laval.

Durand, M., & Filliettaz, L. (2019). Travail et formation des adultes : Perspectives actuelles en analyse de l'activité. De Boeck.



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 objectivés, 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.

