



# Le dossier des ressources disponibles du PSEM II

Mise à jour : 4 mai 2026

<https://chatgpt.com/share/69f72e58-c378-83eb-b7c0-a7c3931884d2>

## Capitalisation des ressources élaborées (9 dossiers) – Google Drive

[https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1t86JGbrXsajwpxtAw\\_PmgbyI7FM17bBn](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1t86JGbrXsajwpxtAw_PmgbyI7FM17bBn)

- > DOSSIER\_N°1\_ATELIER\_TUTORE\_AUTONOMIE\_PAIRS
- > DOSSIER\_N°2\_CORRESPONDANCE\_INTERSCOLAIRE
- > DOSSIER\_N°3\_DIALOGUE\_GESTION
- > DOSSIER\_N°4\_ENTRETIEN\_CONSEIL
- > DOSSIER\_N°5\_GROUPE\_ENTRAINEMENT\_ANALYSE\_PRACTIQUE\_PROFESSIONNELLE
- > DOSSIER\_N°6\_JARDIN\_POTAGER
- > DOSSIER\_N°7\_PLURILINGUISME
- > DOSSIER\_N°8\_REMEDIATION
- > DOSSIER\_N°9\_TECHNIQUE\_PEDAGOGIE\_ACTIVE

Site web : <https://www.odecol.org/ressources-miras>

## Introduction

La structuration du **neuvième webinaire de partage**, programmé le lundi 18 mai 2026, portant en partie sur la présentation des ressources produites dans le cadre du PSEM II constitue un enjeu à la fois scientifique, pédagogique et institutionnel. Il ne s'agit pas seulement de présenter des productions, mais de rendre intelligible un processus de transformation professionnelle fondé sur la recherche-action, tout en favorisant l'appropriation par les pairs (20 inspecteurs impliqués) et par l'équipe de supervision élargie (INSE, IGE, DEP). Une organisation rigoureuse doit donc articuler lisibilité, cohérence systémique et mise en débat.

**On peut envisager une architecture en trois temps, correspondant à trois fonctions complémentaires : contextualiser, analyser, se projeter.**

## Sommaire

PARTIE 1 : CONTEXTUALISER LES RESSOURCES PRODUITES DANS LE CADRE DU PSEM II .....	2
PARTIE 2 : ANALYSER LES RESSOURCES ET LEUR IMPACT POTENTIEL SUR LE SYSTEME EDUCATIF .....	3
PARTIE 3 : SE PROJETER DANS LE PSEM III.....	10
ANNEXE N°1 : FICHE DESCRIPTIVE DES 9 RESSOURCES.....	13
ANNEXE N°2 : QUESTIONNAIRE AUTO-ADMINISTRE D'EVALUATION DE LA PORTEE DU WEBINAIRE ET DE PREPARATION DU SUIVANT .....	22

# Partie 1 : Contextualiser les ressources produites dans le cadre du PSEM II

---

Dans un premier temps, il est essentiel d'installer un cadre interprétatif commun. L'ouverture du webinaire doit rappeler les finalités du PSEM II, notamment la mobilisation des cadres de proximité dans l'évolution des pratiques professionnelles en les engageant dans une dynamique de production de connaissances à partir de leur propre activité au moyen de micro-recherches-actions. Cette introduction ne doit pas être purement descriptive, mais problématisée et doit faire apparaître les tensions structurantes auxquelles le programme entend répondre. En particulier, il s'agit de mettre en lumière l'écart persistant entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques effectives, souvent marqué par une logique de contrôle plus que d'accompagnement, ainsi que la difficulté à transformer durablement les pratiques sans dispositifs outillés d'analyse du travail réel : *Comment faire évoluer les pratiques professionnelles des cadres éducatifs dans des contextes contraints, sans se limiter à des injonctions descendantes ou à des formations déconnectées de l'activité réelle ?* Cette problématisation permet de situer les ressources non comme des solutions techniques isolées, mais comme des réponses construites à partir de situations concrètes, analysées collectivement dans le cadre de micro-recherches-actions.

Il convient également d'interroger la nature même du changement attendu. Le PSEM II ne vise pas une simple amélioration marginale des pratiques, mais un déplacement plus profond des postures professionnelles notamment des cadres intermédiaires, inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs d'école : passer d'une logique de jugement à une logique d'analyse, d'une logique de prescription à une logique de supervision du changement, et d'une approche centrée sur les résultats à une approche centrée sur les processus d'encapacitation des acteurs (pouvoir d'agir). Cette transformation suppose le développement de nouvelles compétences, notamment en matière de questionnement, de formulation d'hypothèses de travail collectif et de régulation des situations professionnelles problématisées.

Enfin, cette introduction doit expliciter le statut des ressources présentées. Elles ne doivent pas être perçues comme des modèles à reproduire, mais comme des objets de travail issus de l'activité réelle des acteurs et dont le développement de leurs usages sera mis en œuvre dans le cadre d'un PSEM III à concevoir en dialogue avec les autorités éducatives du Togo. Leur fonction, à l'issue du PSE II, est double : d'une part, elles rendent visibles des pratiques émergentes et des formes d'ingénierie éducative situées ; d'autre part, elles constituent des supports pour poursuivre le travail d'analyse, d'ajustement et de développement dans des contextes diversifiés. Autrement dit, le webinaire ne vise pas à diffuser des « bonnes pratiques », mais à installer une culture professionnelle fondée sur la production, la discussion et la transformation collective des connaissances issues du terrain en nouveaux objets de recherche-action.

\*

## Partie 2 : Analyser les ressources et leur impact potentiel sur le système éducatif

---

Dans un deuxième temps, la présentation des dossiers doit être organisée non pas de manière linéaire, mais selon une logique de regroupement en trois grandes fonctions professionnelles :

- Une première catégorie pourrait concerner les dispositifs de pilotage et d'accompagnement (dialogue de gestion, entretien conseil, groupe d'entraînement à l'analyse de pratiques professionnelles).
- Une deuxième relèverait des dispositifs pédagogiques centrés sur les apprentissages (remédiation, techniques de pédagogie active, atelier tutoré entre pairs).
- Une troisième pourrait porter sur les dispositifs d'ouverture et d'ancrage dans l'environnement local (correspondance interscolaire, jardin potager, plurilinguisme).

L'ensemble des ressources produites dans le cadre du programme PSEM II constitue un système cohérent d'ingénierie éducative, structuré autour de trois grandes fonctions complémentaires :

- piloter et accompagner les acteurs,
- transformer les pratiques pédagogiques,
- et ouvrir l'école sur son environnement social et culturel.

Ces ressources ne doivent pas être lues comme des outils isolés, mais comme les composantes d'une architecture systémique visant une transformation durable des pratiques éducatives.

### I. Les dispositifs de pilotage et d'accompagnement

Ce premier ensemble regroupe les ressources qui visent à transformer en profondeur les modes de régulation du système éducatif, en passant d'une logique de contrôle à une logique d'accompagnement réflexif et situé.

Le *dialogue de gestion* constitue un dispositif central de pilotage. Il ne s'agit plus d'un simple moment de reddition de comptes, mais d'un espace de construction partagée du diagnostic. Les données collectées ne sont pas mobilisées pour juger, mais pour problématiser l'action éducative. Ce déplacement est fondamental : il permet de faire émerger des objets de discussion ancrés dans l'activité réelle des écoles, en distinguant ce qui relève de leur marge de manœuvre de ce qui dépend de contraintes structurelles. Le dialogue devient alors un instrument de régulation collective, orienté vers la transformation des pratiques.

L'*entretien conseil* prolonge cette logique au niveau de l'accompagnement individuel des enseignants. Il repose sur une méthodologie rigoureuse fondée sur l'observation du travail réel et sur la construction d'un « contrat d'observation partagé ». L'enjeu est d'éviter les dérives prescriptives en centrant l'échange sur des faits objectivables. L'entretien devient ainsi un espace d'analyse conjointe de l'activité, où l'accompagnateur adopte une posture de questionnement plutôt que de jugement.

Le *Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Pratiques Professionnelles* (GEAPP) constitue l'aboutissement de cette transformation des modalités d'accompagnement. Il s'agit d'un dispositif structuré d'entraînement à l'analyse du travail réel, fondé sur la répétition, la régulation et la confrontation des points de vue. Contrairement à des espaces d'échange informels, le GEAPP repose sur une méthodologie explicite : formulation de questions sans jugement, élaboration d'hypothèses,

analyse des résistances. Il vise à transformer le rapport des acteurs à leur propre activité, en les faisant passer d'une logique de justification à une logique d'analyse.

Dans cet ensemble, les assistants d'intelligence artificielle jouent un rôle d'appui méthodologique. Ils permettent d'analyser des corpus (transcriptions, observations), de structurer les hypothèses et de soutenir la préparation des séances, tout en maintenant l'acteur humain au centre du processus de décision.

## **II. Les dispositifs pédagogiques centrés sur les apprentissages**

Le deuxième ensemble de ressources vise à agir directement sur la qualité des apprentissages, en proposant des dispositifs didactiques structurés, fondés sur une compréhension fine des processus cognitifs des élèves.

La *remédiation par anticipation* constitue une innovation majeure. Elle repose sur un renversement temporel : il ne s'agit plus de corriger les difficultés après qu'elles se sont manifestées, mais de les anticiper. L'enseignant analyse en amont les obstacles d'apprentissage (lexicaux, syntaxiques, culturels) et construit des situations spécifiques pour préparer les élèves les plus fragiles. Cette approche permet de réduire la charge cognitive lors de la séance collective et de favoriser l'entrée dans les apprentissages. Elle s'appuie sur des protocoles rigoureux et sur des outils d'ingénierie didactique, notamment des exercices structurés. Le prolongement opérationnel de ce dispositif est assuré par le recueil d'exercices de remédiation, qui constitue un véritable instrument didactique. Il formalise des situations d'apprentissage articulant compréhension, automatisation et structuration textuelle. Ce recueil permet de passer du cadre conceptuel à la mise en œuvre concrète, en proposant des scénarios pédagogiques reproductibles et adaptables.

Les *techniques de pédagogie active*, telles que l'entretien du matin, introduisent une transformation plus large du rapport de l'élève aux apprentissages. Elles reposent sur des principes issus des pédagogies coopératives : engagement volontaire, expression libre, co-construction des savoirs. L'entretien du matin, par exemple, constitue un espace structuré d'expression orale qui permet de développer le langage, la pensée et la capacité à problématiser à partir de situations vécues. Les fichiers autocorrectifs (en français, sciences, sciences humaines) complètent cet ensemble en proposant des dispositifs d'apprentissage autonomes et différenciés. Ils reposent sur une logique d'activité et d'auto-régulation, où l'élève confronte ses réponses à des corrections explicites. Cette approche favorise le développement de compétences métacognitives et permet une gestion plus fine de l'hétérogénéité des élèves.

Enfin, les *dispositifs d'atelier tutoré entre pairs* introduisent une dimension socio-cognitive essentielle. Leur efficacité ne tient pas simplement au fait de faire travailler les élèves ensemble, mais à la transformation des conditions mêmes dans lesquelles les interactions entre pairs deviennent productrices d'apprentissage. En premier lieu, la réduction de la taille des groupes constitue un levier déterminant. Dans les configurations classiques de classe entière, l'enseignant ne peut ajuster finement ses interventions à la diversité des besoins. Le passage à des groupes restreints permet de diminuer la charge interactionnelle et de rendre visibles des phénomènes qui restent habituellement diffus : hésitations, stratégies de résolution, erreurs en cours d'élaboration. Cette visibilité accrue rend possible un accompagnement plus précis, que ce soit par l'enseignant ou par les tuteurs. Elle favorise également une prise de parole plus fréquente des élèves, condition essentielle du développement des compétences langagières et cognitives. En second lieu, la structuration des interactions transforme leur nature. Les recherches en psychologie socio-cognitive montrent que les interactions entre élèves ne produisent des effets que si elles sont orientées vers des tâches clairement définies et accompagnées de règles explicites. Dans les ateliers tutorés, les rôles sont distribués (tuteur, tutoré), les types d'aides sont encadrés (questionner, reformuler, guider sans faire à la place), et les supports sont conçus pour susciter des opérations cognitives précises. Cette structuration permet de dépasser

les échanges spontanés souvent limités à des formes d'imitation ou de copie, pour installer de véritables interactions d'étaillage.

Par ailleurs, ces dispositifs favorisent ce que l'on peut qualifier de « double activité cognitive ». Le tuteur est engagé dans la résolution de la tâche, tandis que le tuteur est engagé dans une activité de médiation : il doit comprendre la difficulté de l'autre, ajuster son aide, expliciter des procédures. Cette double activité est particulièrement féconde. Le tuteur bénéficie d'un accompagnement de proximité, souvent plus accessible que celui de l'enseignant, tandis que le tuteur consolide ses propres connaissances en les mobilisant dans une situation d'explication. Ce processus rejoint les travaux sur l'effet-tuteur, qui montrent que l'enseignement à autrui constitue un puissant levier d'apprentissage.

Ces dispositifs ont également des effets sur le climat de classe et les dynamiques sociales. En instituant des formes de coopération structurée, ils contribuent à transformer les relations entre élèves. Les logiques de compétition ou de comparaison sont partiellement remplacées par des logiques d'entraide et de responsabilité partagée. Les élèves en difficulté ne sont plus uniquement identifiés par leurs manques, mais intégrés dans des interactions où ils peuvent progresser avec l'appui de leurs pairs. Cette évolution renforce le sentiment d'appartenance au groupe et peut avoir des effets positifs sur l'engagement scolaire.

Enfin, du point de vue de l'enseignant, les ateliers tutorés entre pairs modifient profondément la gestion de la classe. L'enseignant n'est plus le seul détenteur de l'aide ; il devient organisateur d'un système d'apprentissage distribué. Cette transformation suppose une ingénierie précise : choix des tâches, formation des tuteurs, régulation des interactions, observation des effets. Elle ouvre cependant des possibilités nouvelles, en permettant de traiter simultanément l'hétérogénéité des élèves et de développer des compétences sociales et cognitives de haut niveau.

### **III. Les dispositifs d'ouverture et d'ancrage dans l'environnement**

Le troisième ensemble de ressources vise à inscrire les apprentissages dans des contextes sociaux, culturels et économiques réels, afin de renforcer leur sens et leur pertinence.

La *correspondance interscolaire* constitue un dispositif d'ouverture qui permet de développer des compétences langagières et interculturelles. Elle met les élèves en situation d'écriture authentique, en leur donnant un destinataire réel. Ce type de dispositif favorise l'engagement et permet de travailler les apprentissages dans une logique de communication. Le dispositif se caractérise également par une structuration en cycles d'échanges, qui installent une temporalité longue des apprentissages. L'écriture n'est plus un acte ponctuel, mais s'inscrit dans une dynamique itérative : production, envoi, réception, lecture, réaction, nouvelle production. Cette circularité favorise une progression réelle des compétences, car chaque production s'appuie sur les retours implicites ou explicites des correspondants. Les élèves découvrent que l'écriture produit des effets, qu'elle appelle une réponse, et qu'elle peut être améliorée pour mieux atteindre son objectif.

Un autre aspect central du dispositif réside dans l'articulation entre expression personnelle et exigences didactiques. La correspondance s'appuie souvent sur des textes ancrés dans le vécu des élèves : description du quotidien, récit d'expériences, présentation du milieu. Cette dimension favorise l'engagement, car les élèves écrivent sur des sujets qui les concernent. Cependant, cette expression n'est pas laissée à elle-même. Elle est accompagnée par un travail didactique précis : structuration du texte, organisation des idées, enrichissement lexical, prise en compte du destinataire. L'enseignant joue ici un rôle de médiateur, en aidant les élèves à transformer une parole spontanée en un écrit communicable.

Le dispositif introduit également une dimension interculturelle essentielle. La confrontation avec d'autres contextes scolaires et sociaux amène les élèves à prendre conscience de la diversité des

modes de vie, des pratiques et des représentations. Les textes échangés deviennent des supports de discussion, de comparaison et parfois de controverse. Cette mise en relation favorise des processus de décentration : les élèves apprennent à expliciter ce qui leur semblait évident, à questionner leurs propres références et à comprendre celles des autres. L'écriture devient ainsi un outil de construction d'une intelligence sociale du monde.

Le *jardin scolaire*, conçu comme un « commun éducatif », représente une innovation particulièrement structurante. Il ne s'agit plus d'un simple support pédagogique, mais d'un espace de gouvernance collective où les élèves apprennent à coopérer, à prendre des décisions et à gérer une ressource partagée. Le jardin devient un « laboratoire vivant » articulant apprentissages disciplinaires, compétences sociales et organisation collective. Ce caractère structurant tient d'abord au changement de statut de la ressource. Le jardin n'est pas seulement un lieu où l'on cultive des plantes ; il devient un objet partagé, dont la gestion engage une communauté d'acteurs. Cette dimension collective implique la définition de règles, la répartition de responsabilités, l'organisation du travail et la prise de décisions. Les élèves ne sont plus seulement des exécutants d'activités proposées par l'enseignant, mais des participants à une dynamique de gestion : ils doivent planifier, anticiper, négocier et réguler. Le jardin devient ainsi un espace concret d'apprentissage de la coopération et de la responsabilité. Cette gouvernance collective constitue un levier éducatif majeur. Elle permet de faire vivre des situations authentiques de délibération : comment répartir les tâches ? comment gérer un conflit d'usage ? que faire en cas de récolte insuffisante ? Ces questions ne sont pas abstraites ; elles s'inscrivent dans des enjeux réels, ce qui donne du sens aux apprentissages sociaux et civiques. Les élèves expérimentent directement les principes de la vie collective : discussion, argumentation, compromis, respect des règles. Le jardin devient ainsi un lieu d'apprentissage de la citoyenneté, au-delà des enseignements formels.

Le *plurilinguisme* constitue un troisième levier majeur d'ancrage. En reconnaissant les langues du milieu comme des ressources cognitives, il permet de réduire le décalage entre les pratiques sociales des élèves et les attentes scolaires. L'utilisation des langues premières favorise la compréhension, renforce l'engagement et soutient le développement des compétences métalinguistiques. Cette approche repose sur une conception dynamique du langage et sur le principe de transfert entre langues. Le recours aux langues du milieu permet d'ajuster les situations d'apprentissage aux besoins des élèves, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés en langue de scolarisation. Il offre des points d'appui pour lever des incompréhensions, clarifier des notions et faciliter l'entrée dans les tâches. Cette approche ne vise pas à simplifier les contenus, mais à en rendre l'accès possible, en s'appuyant sur les ressources disponibles chez les élèves. L'intégration du plurilinguisme suppose donc une transformation du rôle de l'enseignant, qui devient médiateur entre différents systèmes linguistiques. Cela implique le développement de nouvelles compétences : capacité à identifier les ressources linguistiques des élèves, à organiser des situations de comparaison entre langues, à gérer la diversité linguistique sans perdre les objectifs d'apprentissage. Cette évolution peut entrer en tension avec les normes institutionnelles, notamment lorsque celles-ci valorisent une maîtrise exclusive de la langue de scolarisation. Le plurilinguisme pose ainsi la question de l'articulation entre exigences scolaires et reconnaissance des réalités sociolinguistiques.

\*

Ces dispositifs d'ouverture ont en commun de transformer le statut des savoirs scolaires. Ceux-ci ne sont plus perçus comme des contenus abstraits, mais comme des outils pour comprendre et agir sur le monde. Ils contribuent également à renforcer les liens entre l'école et la communauté, en reconnaissant les savoirs locaux et en impliquant les acteurs sociaux.

L'analyse de ces ressources met en évidence une cohérence forte : elles constituent les composantes d'un modèle intégré de transformation éducative. Les dispositifs de pilotage créent les conditions institutionnelles du changement, les dispositifs pédagogiques transforment les pratiques de classe, et

les dispositifs d'ouverture donnent du sens aux apprentissages. Ce triptyque repose sur une hypothèse centrale : la transformation durable des systèmes éducatifs ne peut résulter ni de prescriptions descendantes, ni d'innovations isolées, mais d'une articulation étroite entre accompagnement des acteurs, ingénierie pédagogique et ancrage dans les réalités sociales.

Pour chaque dossier, la présentation gagnera à suivre une trame commune rigoureuse (fiche descriptive en annexe) :

- la problématique initiale,
- les hypothèses de travail,
- le dispositif mis en œuvre,
- les résultats observés, et les transformations professionnelles induites.

Il est particulièrement important d'intégrer des traces empiriques (extraits de verbatims, descriptions de situations, indicateurs observables) afin d'ancrer les analyses dans le réel et de renforcer leur crédibilité scientifique. Cette homogénéité de traitement permet une comparabilité entre les dossiers et facilite la compréhension globale.

### Transformations des représentations sociales

Voici une structuration sous forme de tableau heuristique des transformations des représentations sociales identifiées dans les ressources produites. Le tableau vise à rendre visibles les déplacements conceptuels, leur nature et leurs enjeux systémiques.

TABLEAU HEURISTIQUE DES TRANSFORMATIONS DES REPRESENTATIONS SOCIALES

Axe de transformation	Représentation initiale	Représentation transformée	Nature de la transformation	Enjeux principaux
Statut du savoir	Savoir comme norme à transmettre	Savoir comme construction située issue de l'activité	Épistémologique	Légitimer les savoirs issus du terrain ; développer une culture de production de connaissances
Pilotage éducatif	Contrôle, conformité, reddition de comptes	Enquête collective, analyse partagée, régulation	Institutionnelle et professionnelle	Transformer la relation hiérarchique ; installer une culture réflexive
Statut de l'élève	Élève récepteur, exécutant	Élève acteur cognitif et social	Pédagogique et anthropologique	Développer l'engagement, la pensée et l'autonomie
Rapport à la difficulté	Difficulté comme déficit à corriger	Difficulté comme objet d'analyse et ressource	Didactique et cognitive	Agir sur les processus plutôt que sur les résultats ; réduire les inégalités
Interactions entre élèves	Compétition, imitation, passivité	Coopération structurée, étayage entre pairs	Socio-cognitive	Faire des interactions un levier d'apprentissage ; développer des compétences sociales
Rapport au langage	Monolinguisme normatif	Plurilinguisme comme ressource cognitive	Linguistique et socio-culturelle	Réduire le décalage école/milieu ; favoriser compréhension et inclusion
Rapport à l'environnement	École fermée, centrée sur elle-même	École ouverte, ancrée dans le réel	Socio-institutionnelle	Donner du sens aux apprentissages ; valoriser les savoirs locaux
Statut de l'enseignant	Transmetteur de contenus	Concepteur, médiateur, analyste de l'activité	Professionnelle	Développer une expertise pédagogique réflexive et adaptative
Statut des interactions pédagogiques	Transmission descendante	Co-construction des savoirs	Pédagogique	Renforcer la participation active et la réflexivité

Axe de transformation	Représentation initiale	Représentation transformée	Nature de la transformation	Enjeux principaux
Temporalité des apprentissages	Remédiation a posteriori	Anticipation des difficultés	Didactique	Réduire la charge cognitive ; améliorer l'entrée dans les apprentissages
Statut des dispositifs pédagogiques	Outils isolés	Système cohérent d'ingénierie éducative	Systemique	Assurer la cohérence et la durabilité des transformations
Rapport à l'erreur	Erreur comme faute	Erreur comme indicateur et levier	Cognitive et formative	Développer la métacognition et l'apprentissage autorégulé

Ce tableau met en évidence une logique de transformation systémique : chaque déplacement local (par exemple sur l'erreur ou sur le langage) s'inscrit dans une reconfiguration plus globale des représentations. L'enjeu n'est pas seulement d'introduire de nouveaux dispositifs, mais de transformer les cadres interprétatifs des acteurs.

Trois dynamiques transversales apparaissent :

- Une désinstitutionnalisation du jugement surplombant au profit de l'analyse (pilotage, accompagnement, erreur),
- Une activation du pouvoir d'agir des acteurs (élève, enseignant) comme sujets de l'apprentissage et de la connaissance,
- Une reconnexion de l'école au réel (langues, environnement, situations vécues).

Ainsi, ces transformations ne sont pas indépendantes : elles forment un système cohérent visant à faire évoluer l'école vers un modèle réflexif, coopératif et ancré dans les pratiques sociales.

Ce qui se joue dans cet énoncé est en réalité une tentative de réponse à un diagnostic largement partagé dans les écoles togolaises et, plus largement, dans de nombreux systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne. Ce diagnostic met en évidence plusieurs tensions : une école encore fortement organisée autour de normes descendantes, des pratiques pédagogiques peu adaptées à l'hétérogénéité des élèves, et un décalage important entre les contenus scolaires et les réalités vécues par les enfants.

Les trois dynamiques évoquées permettent de comprendre comment ces tensions peuvent être progressivement dépassées.

La première dynamique, celle de la désinstitutionnalisation du *jugement surplombant au profit de l'analyse*, renvoie à une transformation du fonctionnement même du système. Dans de nombreuses situations, les enseignants et les directeurs d'école sont évalués à partir de critères externes, souvent sans lien direct avec ce qui se passe réellement en classe. Cela peut produire des effets de conformité, mais peu de transformations profondes. Le déplacement proposé consiste à remplacer le jugement par une analyse partagée des situations. Concrètement, cela signifie que l'on cherche à comprendre ce qui se passe réellement dans les classes, pourquoi certaines difficultés apparaissent, et comment y répondre de manière adaptée. L'enjeu est majeur : passer d'un système qui dit « ce qu'il faut faire » à un système qui aide à comprendre « comment cela fonctionne réellement ».

La deuxième dynamique concerne *l'activation du pouvoir d'agir des acteurs*. Dans beaucoup de contextes, les enseignants se sentent contraints par des programmes, des effectifs élevés et un manque de ressources, ce qui peut les conduire à adopter des pratiques routinières. Les élèves, de leur côté, sont souvent placés dans une position passive. Le changement proposé consiste à redonner une place active à chacun. L'enseignant devient un professionnel capable d'analyser, d'adapter et de concevoir ses pratiques. L'élève devient un acteur de ses apprentissages, qui participe, questionne, expérimente. Cette transformation est essentielle, car aucun changement durable ne peut se produire si les acteurs ne se sentent pas en capacité d'agir.

La troisième dynamique porte sur la *reconnexion de l'école au réel*. Dans de nombreuses écoles, les savoirs enseignés apparaissent éloignés du vécu des élèves : langue d'enseignement différente de la langue parlée à la maison, contenus peu reliés à l'environnement local, situations d'apprentissage abstraites. Ce décalage rend les apprentissages plus difficiles et moins motivants. Les dispositifs proposés cherchent au contraire à s'appuyer sur ce que les élèves connaissent déjà : leur langue, leur environnement, leurs expériences. Cela permet de donner du sens aux apprentissages et de faciliter leur appropriation.

Ces trois dynamiques sont étroitement liées. Si l'on se contente de modifier les pratiques en classe sans transformer le pilotage, les changements restent fragiles. Si l'on valorise les langues du milieu sans modifier la posture des enseignants, les effets restent limités. Si l'on active les élèves sans leur proposer des situations ancrées dans le réel, leur engagement reste superficiel. Ce qui apparaît donc, c'est une logique d'ensemble. Il ne s'agit pas d'introduire des innovations isolées, mais de faire évoluer progressivement l'école vers un modèle différent : une école qui cherche à comprendre avant de juger, qui fait confiance aux acteurs, et qui s'appuie sur les réalités des élèves pour construire les apprentissages.

Dans le contexte togolais et subsaharien, cette évolution est particulièrement stratégique. Elle permet de répondre à des contraintes fortes (effectifs, diversité linguistique, ressources limitées) non pas en les subissant, mais en les transformant en leviers d'action. **Elle ouvre ainsi la voie à une école plus efficace, mais aussi plus juste, parce qu'elle prend réellement en compte les conditions dans lesquelles les élèves apprennent.**

\*\*\*

## Partie 3 : Se projeter dans le PSEM III

---

Dans un troisième temps, le webinaire n°9 du lundi 18 mai 2026, doit s'orienter vers une mise en perspective. Il s'agit ici de transformer les résultats en « repères pour agir ». Cette phase peut prendre la forme d'une synthèse transversale mettant en évidence des invariants : par exemple, le rôle central de la contractualisation dans les dispositifs d'accompagnement fondé sur un diagnostic partagé, l'importance des traces pour documenter et objectiver les pratiques, ou encore la nécessité d'ancrer la diversification des modes d'apprentissages dans les cultures locales. Cette montée en généralité est essentielle pour dépasser le caractère local des expérimentations.

Enfin, le webinaire doit intégrer un espace de discussion structuré. Plutôt qu'un simple temps de questions-réponses, il est préférable de proposer des objets de débat explicites, par exemple sous forme de tensions professionnelles identifiées dans les dossiers. Cela permet de prolonger la dynamique de recherche et de positionner les participants comme co-constructeurs de savoirs.

Sur le plan opérationnel, une durée d'environ 35 minutes semble pertinente, avec une répartition équilibrée entre les trois temps. Un support visuel sobre, structuré autour des problématiques et des résultats, favorisera la lisibilité. Il peut également être utile de prévoir plusieurs documents de synthèse en amont (Ce dossier de présentation des ressources du PSEM II est transmis aux inspecteurs une semaine avant le démarrage du webinaire n°9) et en aval du webinaire (questionnaire auto-administrée<sup>1</sup>), afin de consolider les acquis et ajuster les contenus du webinaire n°10 programmé le 1 juin 2026.

\*

Les orientations pour un programme PSEM III peuvent être construites comme un prolongement logique, mais aussi comme un changement d'échelle et de nature du dispositif initié préalablement dans le cadre du PSEM II (2024-2026). Il ne s'agit plus seulement de produire des résultats situés, mais de structurer un véritable dispositif de transformation systémique fondé sur ces résultats. Il apparaît opportun de structurer ces orientations autour de six axes stratégiques, chacun articulant un diagnostic issu du PSEM II et une perspective opérationnelle pour le PSEM III.

### 1. Passage d'une logique expérimentale à une logique d'institutionnalisation

Le premier enseignement du PSEM II est que les innovations pédagogiques et organisationnelles émergent effectivement du terrain, mais qu'elles restent fragiles tant qu'elles ne sont pas stabilisées sous forme de ressources institutionnelles. Le diagnostic est explicite : les résultats sont « encore hétérogènes, partiellement formalisés et difficilement transférables à grande échelle ». Cette limite constitue précisément le point d'appui du PSEM III.

L'orientation principale consiste donc à organiser un processus d'institutionnalisation progressive des résultats, à travers :

- la production de référentiels nationaux (techniques de pédagogie active, remédiation par anticipation, atelier tutorés an autonomie par les pairs) ;
- l'intégration des dispositifs expérimentés dans les cadres officiels (diffusion de guides pédagogiques, intégration de dispositifs expérimentaux dans les centres de formation) ;

---

<sup>1</sup> Voir en annexe n°2.

- la formalisation de modèles transférables validés par l'institution portés par des pôles de références répartis sur tout le territoire.

Le PSEM III devient ainsi un programme de traduction des innovations locales en politiques publiques opérationnelles.

## **2. Structuration d'un modèle national de formation continue des enseignants et des cadres**

Le PSEM II a montré que la transformation des pratiques passe par des dispositifs d'analyse de pratiques, de tutorat et de co-construction. Le diagnostic met en évidence une « absence d'accompagnement structuré » et une culture professionnelle encore peu réflexive. Le PSEM III doit répondre à cette lacune en structurant un modèle national de formation continue, reposant sur :

- la généralisation des GEAPP comme dispositif central de toutes formations continues;
- le développement du tutorat entre pairs à l'échelle des circonscriptions ;
- l'intégration de l'analyse de traces (vidéos, verbatims, productions d'élèves) dans les outils de la formation.

Ce modèle doit être pensé comme un système articulé, piloté par les inspecteurs, et inscrit dans les obligations professionnelles.

## **3. Reconfiguration du rôle de l'inspecteur : de contrôleur à pilote du changement**

L'un des résultats les plus structurants du PSEM II est la transformation de la posture des inspecteurs eux-mêmes. Le passage d'une posture de contrôle à une posture d'accompagnement réflexif est explicitement identifié comme un effet majeur des micro-recherches-actions. Le PSEM III doit capitaliser sur cette évolution en redéfinissant explicitement le rôle de l'inspecteur autour de trois fonctions :

- une fonction d'accompagnement des équipes (analyse de pratiques, conseil, régulation) ;
- une fonction de pilotage local fondée sur les données (dialogue de gestion, priorisation) ;
- une fonction de production de connaissances (inspecteur-chercheur).

Cela suppose une évolution des référentiels de métier, des modalités d'évaluation des inspecteurs et des dispositifs de formation initiale et continue.

## **4. Généralisation des dispositifs pédagogiques à fort impact sur les apprentissages**

Les micro-recherches-actions ont permis d'identifier des dispositifs efficaces, notamment :

- la remédiation anticipée ;
- l'étayage structuré des apprentissages ;
- le recours aux ressources locales.

Le diagnostic est clair : ces dispositifs produisent des effets, mais restent localisés et dépendants des acteurs qui les portent. Le PSEM III doit viser leur généralisation progressive, à travers :

- la production de guides pédagogiques nationaux ;
- la formation des enseignants à ces dispositifs ;
- l'intégration dans les curricula et les programmations ;
- la mise en place d'indicateurs de suivi de leur mise en œuvre.

Il s'agit ici d'un levier direct d'amélioration de la qualité des apprentissages à l'échelle nationale.

## **5. Intégration stratégique des ressources locales et des dynamiques communautaires**

Le PSEM II a mis en évidence un changement de paradigme fondamental : les contraintes du contexte (plurilinguisme, pauvreté, environnement) peuvent devenir des ressources pédagogiques. Les résultats montrent que :

- la langue du milieu facilite les apprentissages ;
- les dispositifs comme les jardins scolaires renforcent les compétences sociales et citoyennes ;
- la mobilisation des parents améliore la gouvernance des écoles .

Le PSEM III doit intégrer ces dimensions dans une politique éducative plus large, en :

- reconnaissant officiellement le rôle des langues locales dans les apprentissages ;
- développant des dispositifs d'éducation ancrés dans les territoires ;
- structurant la participation des communautés dans le pilotage des écoles.

Cela implique une articulation entre politique éducative et politique territoriale.

## **6. Déploiement d'une stratégie nationale d'intégration du numérique et de l'IA**

Le PSEM II a permis d'expérimenter des usages de l'intelligence artificielle dans l'ingénierie pédagogique. Le diagnostic montre un potentiel important, mais aussi des limites liées à l'accès, à la formation et à l'encadrement des usages. Le PSEM III doit transformer ces expérimentations en stratégie structurée, reposant sur :

- le développement d'assistants pédagogiques contextualisés ;
- la formation des enseignants et des inspecteurs à ces outils ;
- l'intégration de l'IA comme outil d'analyse des pratiques et de production de ressources ;
- un cadre éthique et institutionnel clair.

Cette orientation est stratégique pour accompagner la modernisation du système éducatif.

### **Conclusion stratégique**

Le passage du PSEM II au PSEM III correspond à un changement de nature du programme :

- le PSEM II a permis d'identifier, expérimenter et documenter des leviers de transformation ;
- le PSEM III doit permettre de les stabiliser, les diffuser et les inscrire durablement dans le système éducatif.

L'enjeu central est clairement identifié dans le dossier : il s'agit de « passer de résultats situés à des ressources institutionnelles stabilisées ».

Ainsi, le PSEM III peut être conçu comme un programme de transformation systémique fondé sur la recherche, articulant trois niveaux :

- le niveau local (expérimentation et adaptation) ;
- le niveau intermédiaire (pilotage par les inspecteurs) ;
- le niveau national (institutionnalisation et politique sectorielle).

\*\*\*

# Annexe n°1 : Fiche descriptive des 9 ressources

## Dossier n°1 — Ateliers tutorés en autonomie par les pairs (ATAP) – 46 pages

### *La problématique initiale*

Le dispositif ATAP part d'une difficulté très concrète des classes togolaises : l'hétérogénéité forte des élèves, les effectifs élevés et la difficulté, pour l'enseignant seul, d'apporter une aide ajustée à chacun. La problématique n'est donc pas simplement de « faire travailler les élèves en groupes », mais de savoir comment transformer une contrainte structurelle en ressource pédagogique. Le guide formule ce déplacement en considérant que les contraintes ne doivent plus être seulement perçues comme des obstacles, mais comme le point de départ d'une nouvelle organisation des apprentissages.

### *Les hypothèses de travail*

L'hypothèse centrale est que les élèves peuvent devenir des ressources pour les apprentissages de leurs pairs, à condition que le tutorat soit structuré, instrumenté et régulé. Cette hypothèse repose sur une conception socio-constructiviste de l'apprentissage : les interactions entre élèves ne produisent des effets que si elles sont organisées autour de tâches précises, d'aides graduées et d'un rôle explicite du tuteur. Le guide insiste ainsi sur le fait que le tutorat n'est pas intuitif : il doit faire l'objet d'une formation spécifique, afin de passer d'une posture de correction à une posture d'accompagnement.

### *Le dispositif mis en œuvre*

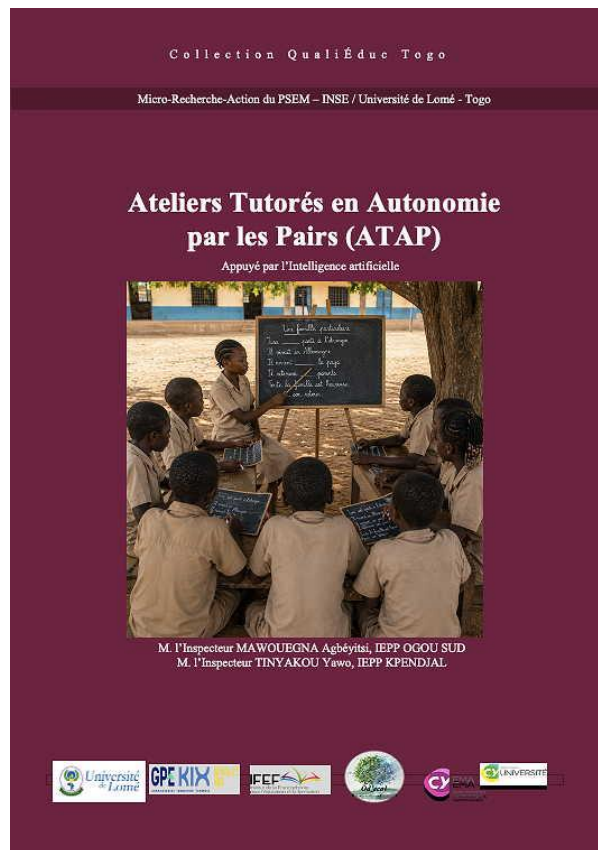
Le dispositif repose sur des ateliers d'entraînement tutorés, centrés notamment sur la lecture. Les élèves travaillent à partir d'exercices stabilisés : textes à trous, mots-flash, remises en ordre de phrases. Ces supports sont conçus comme des outils didactiques ciblant des processus cognitifs précis : inférence, compréhension, automatiser lexicale, structuration textuelle. Le dispositif comprend également une formation explicite des tuteurs, fondée sur l'explicitation, la démonstration, la simulation et la mise en situation réelle. Les aides sont graduées selon plusieurs niveaux afin d'ajuster le degré de guidage aux besoins des élèves.

### *Les résultats observés*

Les observations mettent en évidence que l'efficacité du dispositif ne repose pas sur le seul fait de regrouper les élèves, mais sur la cohérence entre plusieurs composantes : qualité des exercices, formation des tuteurs, progressivité des aides, supervision de l'enseignant. Les aides ne produisent des effets que si les élèves les utilisent réellement, ce qui suppose que les tuteurs sachent orienter leurs camarades au bon moment. Le guide montre également que des exercices mal calibrés peuvent fragiliser l'ensemble du dispositif, d'où l'importance du jugement didactique de l'enseignant.

### *Les transformations professionnelles induites*

Le dispositif ATAP transforme profondément le rôle de l'enseignant. Celui-ci n'est plus seulement celui qui explique, corrige et contrôle ; il devient concepteur, organisateur et superviseur d'un système d'apprentissage distribué. Il doit anticiper les difficultés, valider les supports, former les tuteurs, observer les interactions et intervenir indirectement en aidant les tuteurs à mieux aider les élèves. La transformation professionnelle principale tient donc au passage d'une logique de transmission directe à une logique de pilotage pédagogique médiatisé par les pairs.



## Dossier n°2 — Correspondance interscolaire (24 pages)

### *La problématique initiale*

Le dispositif de correspondance interscolaire prend appui sur une difficulté récurrente dans les classes : le faible engagement des élèves dans les activités d'écriture, souvent perçues comme scolaires, abstraites et déconnectées de toute situation réelle de communication. Cette situation se traduit par des productions écrites peu investies, peu développées et fortement contraintes par la norme. La problématique initiale peut donc être formulée ainsi : comment redonner du sens aux activités langagières, en particulier à l'écrit, dans des contextes où les élèves ont peu d'occasions d'écrire pour de véritables destinataires ? Au-delà de la seule question de l'écriture, se pose également celle de l'ouverture de l'école sur d'autres contextes sociaux et culturels. Le dispositif cherche donc à répondre simultanément à une double tension : redonner une fonction sociale au langage et inscrire l'école dans un réseau d'échanges plus large.

### *Les hypothèses de travail*

L'hypothèse centrale est que l'engagement des élèves dans les apprentissages langagiers augmente significativement lorsque les situations proposées sont authentiques, c'est-à-dire lorsqu'elles impliquent un destinataire réel et un enjeu de communication explicite. Écrire pour être lu par un correspondant, et non seulement par l'enseignant, modifie en profondeur le statut de l'écrit. Une seconde hypothèse est que la correspondance peut constituer un levier de structuration des apprentissages, à condition d'être didactisée. Il ne s'agit pas de laisser les élèves écrire librement sans cadre, mais d'organiser des situations qui articulent expression personnelle, contraintes linguistiques et progression des compétences. Enfin, le dispositif repose sur l'idée que la confrontation à d'autres contextes (autres écoles, autres régions, parfois autres langues ou cultures) favorise le développement de compétences transversales : curiosité, capacité de comparaison, décentration, et construction d'une représentation plus large du monde.

### *Le dispositif mis en œuvre*

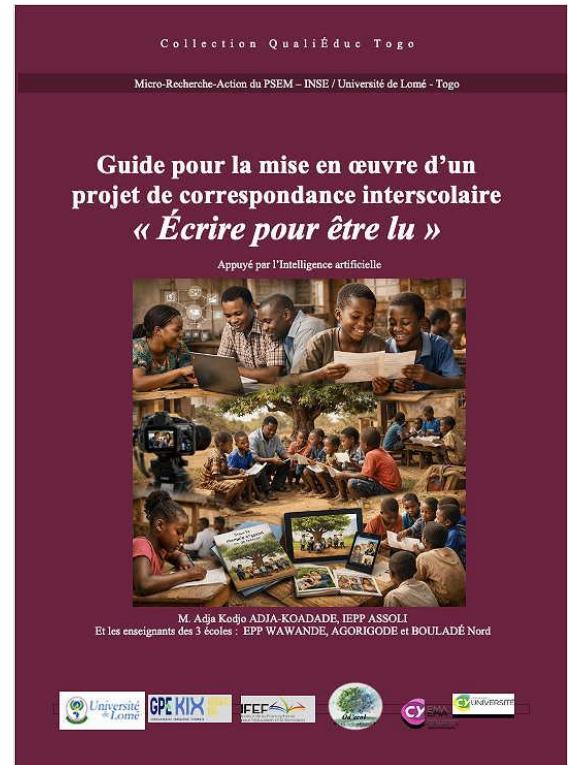
Le dispositif s'organise autour d'échanges réguliers entre classes partenaires. Ces échanges peuvent prendre différentes formes : lettres manuscrites, productions collectives, récits de vie scolaire, descriptions du milieu, ou encore questions adressées aux correspondants. L'écriture est ainsi structurée par des projets concrets : se présenter, décrire son école, raconter une activité, poser des questions. Le rôle de l'enseignant est déterminant dans la mise en forme didactique de ces échanges. Il accompagne les élèves dans plusieurs dimensions : planification de l'écrit, organisation du texte, choix du lexique, respect des conventions de l'écrit. Il peut également organiser des temps de relecture collective, où les productions sont discutées, améliorées et reformulées. Le dispositif peut être articulé avec d'autres pratiques pédagogiques, notamment le texte libre ou l'entretien du matin, qui fournissent des matériaux pour l'écriture.

### *Les résultats observés*

Les observations montrent une augmentation nette de l'engagement des élèves. Le fait d'écrire pour être lu transforme leur posture : ils cherchent à être compris, organisent mieux leurs idées et enrichissent leurs textes. La qualité des productions progresse, notamment sur la structuration et le lexique. Le dispositif produit également des effets élargis : développement de l'oral, enrichissement des connaissances sur d'autres milieux et renforcement du sentiment d'appartenance à une communauté d'échange.

### *Les transformations professionnelles induites*

L'enseignant passe d'une logique de transmission des règles à une logique de conception de situations de communication authentiques. Il devient médiateur, organisateur et garant de la qualité des échanges. Les apprentissages sont davantage pensés en lien avec des projets porteurs de sens. Enfin, le dispositif introduit une culture d'ouverture et de coopération entre écoles, contribuant à redéfinir l'école comme un espace d'échanges plutôt que comme un cadre fermé.



## Dossier n°3 — Pilotage par les données et dialogue de gestion (37 pages)

### *La problématique initiale*

Le dialogue de gestion s'inscrit dans une critique des modes traditionnels de pilotage du système éducatif, souvent marqués par une logique descendante, centrée sur le contrôle et la conformité aux prescriptions. Dans ce cadre, les échanges entre cadres et acteurs de terrain produisent peu d'effets sur les pratiques réelles, car ils reposent davantage sur des données déclaratives que sur une analyse située de l'activité. La problématique initiale peut ainsi être formulée : comment transformer un espace institutionnel de reddition de comptes en un véritable levier de compréhension et de régulation des pratiques professionnelles ?

### *Les hypothèses de travail*

Le dispositif repose sur l'hypothèse que la transformation des pratiques passe par une reconfiguration du cadre de dialogue. Celui-ci doit être conçu non comme un moment d'évaluation, mais comme un espace d'enquête collective. Une seconde hypothèse est que les données mobilisées doivent être contextualisées et discutées, afin de produire des interprétations partagées plutôt que des jugements. Enfin, le dispositif suppose que les acteurs locaux disposent d'une capacité d'analyse de leur propre activité, à condition d'être accompagnés par des outils et des méthodes appropriés.

### *Le dispositif mis en œuvre*

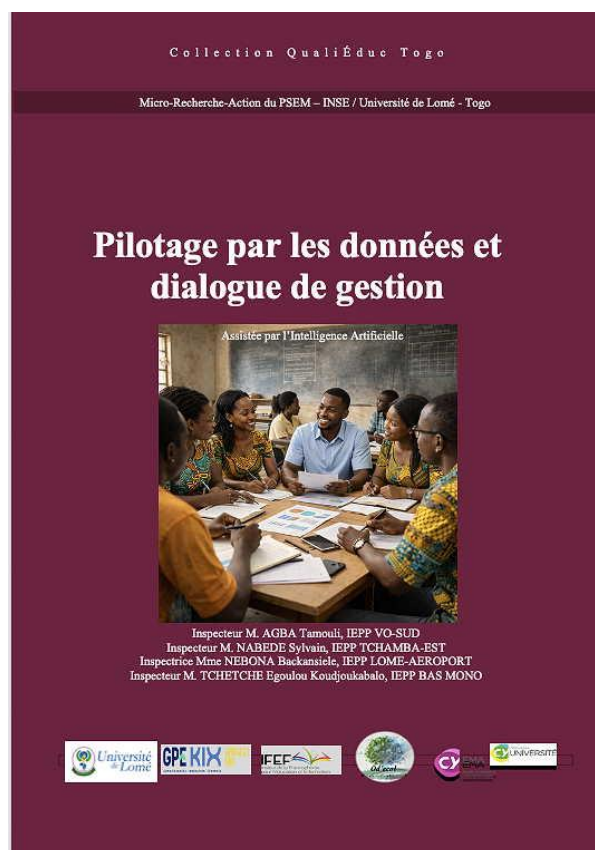
Le dialogue de gestion est structuré en plusieurs phases. Une phase préparatoire consiste à collecter des données ciblées, non pour accumuler des informations, mais pour construire des objets de discussion. Une phase d'analyse permet de mettre en relation ces données avec les contextes locaux, en distinguant les facteurs sur lesquels l'établissement peut agir de ceux qui relèvent de contraintes externes. Une phase de restitution vise à élaborer un diagnostic partagé, fondé sur la confrontation des points de vue. Enfin, une phase de projection conduit à la définition d'axes d'action réalistes et contextualisés. Le rôle du cadre (inspecteur, conseiller) évolue : il ne se positionne plus comme évaluateur, mais comme facilitateur de l'analyse, en régulant les échanges, en reformulant les propos et en soutenant la problématisation.

### *Les résultats observés*

Les observations montrent une amélioration de la qualité des échanges, qui deviennent plus centrés sur les pratiques effectives et moins sur des déclarations générales. Les acteurs s'engagent davantage dans l'analyse, notamment lorsque les données sont discutées collectivement et mises en lien avec des situations concrètes. Le diagnostic produit est plus nuancé et plus opératoire, car il intègre la complexité des contextes. Le dispositif permet également de mieux identifier les leviers d'action à l'échelle locale, en évitant les généralisations hâtives ou les prescriptions inadaptées.

### *Les transformations professionnelles induites*

Le dialogue de gestion transforme profondément les postures professionnelles. Les cadres passent d'une logique de contrôle à une logique d'accompagnement et d'enquête. Ils développent des compétences en animation de discussion, en reformulation et en analyse de données contextualisées. Du côté des acteurs de terrain, on observe une évolution du rapport à l'institution : ils ne sont plus seulement destinataires de prescriptions, mais co-constructeurs du diagnostic et des actions. Cette transformation contribue à l'émergence d'une culture professionnelle fondée sur la réflexivité, la coopération et la responsabilité partagée dans l'amélioration des pratiques.



## Dossier n°4 — Supervision pédagogique et entretien conseil (49 pages)

### *La problématique initiale*

L'entretien conseil s'inscrit dans une remise en question des formes traditionnelles d'accompagnement pédagogique, souvent perçues par les enseignants comme descendantes, prescriptives et peu utiles pour transformer leurs pratiques. Dans de nombreux cas, les échanges post-observation reposent sur des jugements globaux ou des recommandations générales, insuffisamment ancrés dans l'activité réelle de la classe. La problématique peut ainsi être formulée : comment faire de l'entretien conseil un véritable outil de développement professionnel, centré sur l'analyse du travail réel et susceptible de produire des transformations effectives des pratiques ?

### *Les hypothèses de travail*

Le dispositif repose sur l'hypothèse que l'évolution des pratiques professionnelles nécessite une objectivation fine de l'activité. L'entretien doit donc s'appuyer sur des faits observables et partagés, plutôt que sur des impressions ou des normes implicites. Une seconde hypothèse est que le développement de la réflexivité chez l'enseignant passe par un questionnement structuré, qui lui permet d'analyser ses propres choix et leurs effets. Enfin, le dispositif suppose que la relation d'accompagnement doit être sécurisée, afin de favoriser l'expression et l'engagement de l'enseignant dans l'analyse.

### *Le dispositif mis en œuvre*

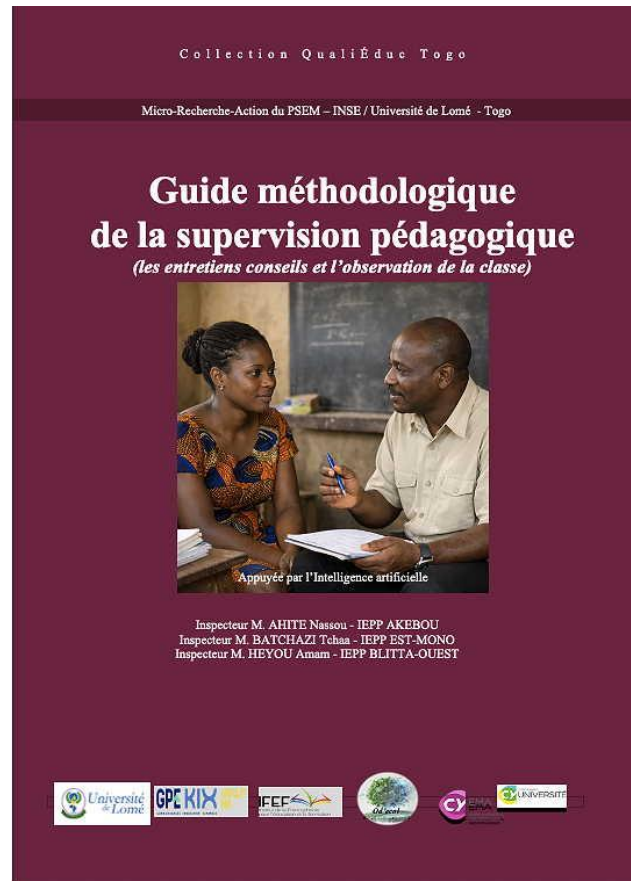
L'entretien conseil est structuré en trois temps articulés : un temps de pré-observation, une observation de la séance et un entretien post-observation. Le temps de pré-observation est essentiel : il permet de définir un contrat d'observation partagé, en identifiant les objets précis sur lesquels portera l'analyse (gestion du temps, participation des élèves, traitement des erreurs, etc.). L'observation vise ensuite à recueillir des traces factuelles de l'activité. L'entretien post-observation s'appuie sur ces éléments pour conduire une analyse conjointe. Le rôle de l'accompagnateur est centré sur le questionnement, la reformulation et l'explicitation. Il s'agit d'aider l'enseignant à décrire, comprendre et interpréter son activité, plutôt que de lui fournir directement des solutions. L'entretien devient ainsi un espace d'enquête partagée.

### *Les résultats observés*

Les observations montrent que la qualité de l'entretien dépend fortement de la précision du contrat d'observation et de la qualité des traces recueillies. Lorsque ces conditions sont réunies, les échanges gagnent en profondeur et en pertinence. L'enseignant est davantage en mesure d'identifier les effets de ses choix pédagogiques et de comprendre les mécanismes en jeu dans la classe. Le dispositif favorise également une plus grande implication de l'enseignant, qui se positionne comme acteur de l'analyse. Les recommandations qui émergent sont plus contextualisées et plus directement transférables dans la pratique.

### *Les transformations professionnelles induites*

L'entretien conseil transforme les postures des deux acteurs. L'accompagnateur évolue d'une posture d'expert prescripteur vers une posture de facilitateur de l'analyse, mobilisant des compétences en observation, en questionnement et en régulation des échanges. L'enseignant, quant à lui, développe une capacité accrue à analyser sa propre activité, à expliciter ses choix et à envisager des alternatives. Cette évolution participe à la construction d'une réflexivité professionnelle durable. Plus largement, le dispositif contribue à installer une culture de l'analyse du travail réel au sein du système éducatif, en substituant à une logique de jugement une logique de compréhension et de transformation des pratiques.



## Dossier n°5 — Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GEAPP) (48 pages)

### *La problématique initiale*

Le développement des compétences professionnelles des cadres éducatifs se heurte souvent à une limite majeure : les dispositifs de formation existants produisent des échanges descriptifs ou prescriptifs, sans transformation réelle des pratiques. Les acteurs parlent de leur travail, mais sans véritable outillage pour l'analyser. Les séances d'analyse de pratiques, lorsqu'elles existent, restent souvent informelles, peu structurées et dominées par des jugements implicites. La problématique peut ainsi être formulée : comment transformer ces espaces d'échange en véritables dispositifs d'apprentissage professionnel, centrés sur l'analyse rigoureuse du travail réel ?

### *Les hypothèses de travail*

Le GEAPP repose sur l'hypothèse que l'analyse de pratiques est une compétence qui s'apprend, et qui nécessite un entraînement structuré. Il ne suffit pas de réunir des professionnels pour qu'une analyse se produise : celle-ci doit être guidée par des règles explicites, des gestes professionnels et une méthodologie rigoureuse. Une seconde hypothèse est que la transformation des pratiques passe par une évolution du rapport au travail : passer d'une logique de justification à une logique d'investigation. Enfin, le dispositif suppose que les résistances, loin d'être des obstacles, constituent des matériaux essentiels pour comprendre les situations professionnelles.

### *Le dispositif mis en œuvre*

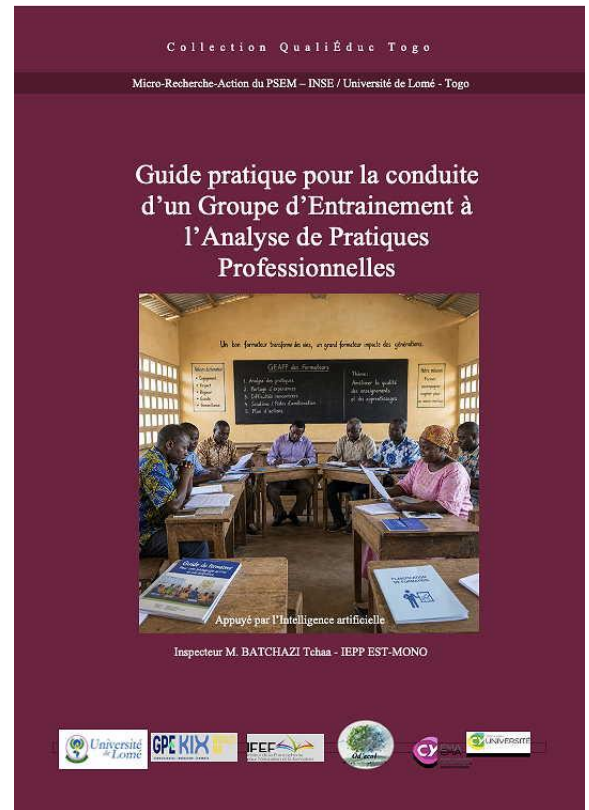
Le GEAPP est un dispositif structuré d'analyse collective, organisé autour de séances régulières. Un participant expose une situation professionnelle vécue, qui devient l'objet d'analyse du groupe. Les autres participants interviennent selon des règles précises : poser des questions ouvertes, formuler des hypothèses, éviter les jugements ou les conseils directs. L'animateur joue un rôle central de régulation : il garantit le cadre, veille à la qualité des échanges et accompagne la progression de l'analyse. Le dispositif repose sur une progression méthodologique : description de la situation, questionnement, élaboration d'hypothèses à différents niveaux (didactique, organisationnel, institutionnel), puis mise en perspective. Il peut s'appuyer sur des traces (transcriptions, enregistrements) et sur des outils d'analyse, éventuellement assistés par des dispositifs numériques.

### *Les résultats observés*

Les observations montrent que, lorsque le cadre est respecté, les échanges gagnent en profondeur et en précision. Les participants passent progressivement d'une lecture immédiate des situations à une analyse plus complexe, intégrant plusieurs dimensions. Les hypothèses formulées ouvrent des pistes de compréhension plutôt que de fermer le débat. Le dispositif favorise également un déplacement des postures : les participants apprennent à questionner sans juger, à écouter activement et à construire collectivement du sens. Les situations professionnelles sont mieux comprises, notamment dans leur dimension systémique.

### *Les transformations professionnelles induites*

Le GEAPP transforme profondément les compétences des acteurs. Ils développent des capacités d'observation, de questionnement et d'analyse, transférables dans leurs pratiques d'accompagnement. Ils apprennent à considérer les situations professionnelles comme des objets d'enquête plutôt que comme des problèmes à résoudre immédiatement. Pour les animateurs, le dispositif implique le développement de compétences spécifiques en régulation de groupe et en conduite de l'analyse. Pour les participants, il favorise l'émergence d'une réflexivité collective. Plus largement, le GEAPP contribue à installer une culture professionnelle fondée sur l'analyse du travail réel, la coopération et la production de connaissances à partir de l'expérience. Il constitue ainsi un levier central de transformation des pratiques dans le cadre du PSEM II.



## Dossier n°6 — Jardin potager scolaire comme commun éducatif

### *La problématique initiale*

Le développement des jardins scolaires au Togo révèle une grande hétérogénéité de fonctionnement : certains dispositifs restent ponctuels, dépendants de quelques acteurs, tandis que d'autres produisent des effets durables sur les apprentissages et la vie de l'école. Cette variabilité interroge moins les moyens disponibles que la manière dont ces projets sont conçus et gouvernés. La problématique peut ainsi être formulée : comment transformer un jardin scolaire, souvent perçu comme une activité périphérique, en un dispositif éducatif structurant, capable de produire des apprentissages et de renforcer les dynamiques collectives ?

### *Les hypothèses de travail*

Le dispositif repose sur une hypothèse centrale : le jardin scolaire peut devenir un levier de transformation éducative à condition d'être pensé comme un « commun », c'est-à-dire une ressource partagée, gérée collectivement selon des règles construites par les acteurs. Une seconde hypothèse est que les apprentissages sont renforcés lorsqu'ils sont ancrés dans des situations concrètes, mobilisant à la fois des savoirs scolaires et des pratiques sociales. Enfin, le dispositif suppose que la participation active des élèves, des enseignants et de la communauté constitue une condition de pérennité et d'efficacité.

### *Le dispositif mis en œuvre*

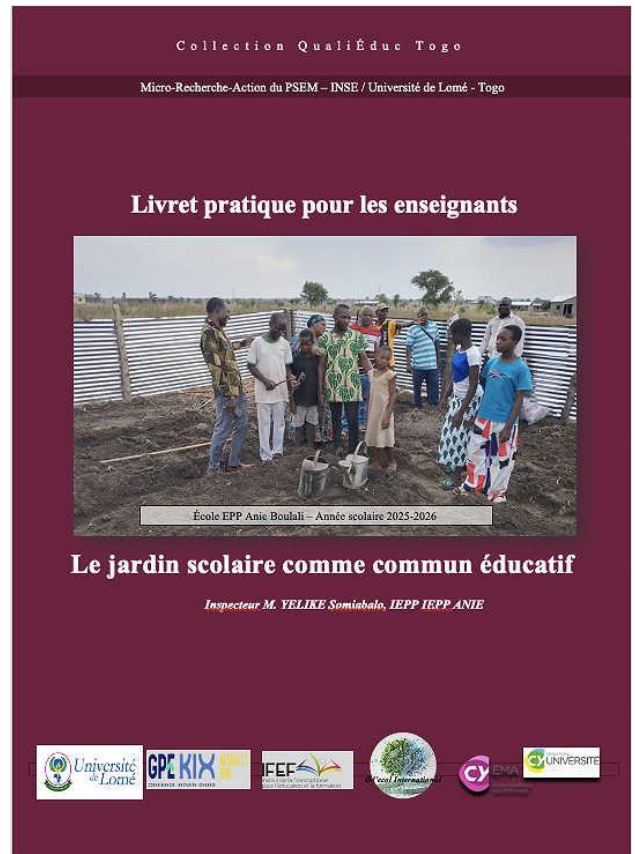
Le dispositif consiste à concevoir, mettre en place et gérer un jardin scolaire en articulant plusieurs dimensions. Sur le plan pédagogique, le jardin est utilisé comme support d'apprentissage dans différentes disciplines (sciences, mathématiques, langage). Sur le plan organisationnel, il repose sur une gouvernance collective : répartition des rôles, définition de règles, organisation des activités. Le fonctionnement s'appuie sur des temps de travail réguliers, des réunions de coordination et des outils de suivi. Les élèves sont impliqués dans toutes les étapes : préparation du terrain, semis, entretien, récolte. Le dispositif peut également mobiliser des outils d'analyse, notamment à partir de traces des réunions, afin de comprendre les dynamiques de participation, de décision et de régulation.

### *Les résultats observés*

Les observations montrent que, lorsque le jardin est conçu comme un commun, il produit des effets significatifs. Sur le plan des apprentissages, il favorise la compréhension de notions scientifiques, mais aussi le développement de compétences transversales telles que la coopération, la responsabilité et la résolution de problèmes. Sur le plan social, le dispositif renforce les liens entre les élèves, les enseignants et les familles. Il contribue à créer une dynamique collective autour de l'école. Le jardin devient un espace de discussion, de décision et d'action partagée. Enfin, le dispositif favorise l'engagement des élèves, qui perçoivent concrètement les résultats de leur travail, ce qui renforce leur motivation.

### *Les transformations professionnelles induites*

Le dispositif transforme le rôle de l'enseignant, qui devient organisateur de situations d'apprentissage complexes et animateur de dynamiques collectives. Il ne s'agit plus seulement de transmettre des savoirs, mais de concevoir des environnements d'apprentissage intégrant des dimensions pédagogiques, sociales et organisationnelles. L'enseignant développe également des compétences en gestion de projet, en animation de groupe et en régulation des interactions. Il apprend à articuler savoirs scolaires et savoirs issus du milieu. Plus largement, le jardin scolaire contribue à faire évoluer la conception de l'école, qui n'est plus seulement un lieu d'enseignement, mais un espace de vie et de coopération, ancré dans son environnement et capable de produire des apprentissages significatifs et durables.



## Dossier n°7 — Plurilinguisme et recours aux langues du milieu (29 pages)

### *La problématique initiale*

Dans les classes togolaises, la coexistence de plusieurs langues constitue la norme, alors que l'école fonctionne majoritairement sur un modèle monolingue centré sur le français. Ce décalage produit des incompréhensions, des blocages dans les apprentissages et, parfois, un désengagement des élèves dont les ressources linguistiques ne sont pas reconnues. La problématique peut ainsi être formulée : comment transformer la diversité linguistique, souvent perçue comme un obstacle, en un levier d'apprentissage et de différenciation pédagogique ?

### *Les hypothèses de travail*

Le dispositif repose sur une hypothèse centrale : les langues du milieu constituent des ressources cognitives essentielles pour les élèves. Leur mobilisation permet de soutenir la compréhension, d'ancrer les apprentissages et de faciliter les transferts vers la langue de scolarisation. Une seconde hypothèse est que le développement des compétences dans une langue favorise celles dans une autre, à condition que les liens soient explicités. Enfin, le dispositif suppose que la reconnaissance des langues des élèves a un effet positif sur leur engagement et leur sécurité affective.

### *Le dispositif mis en œuvre*

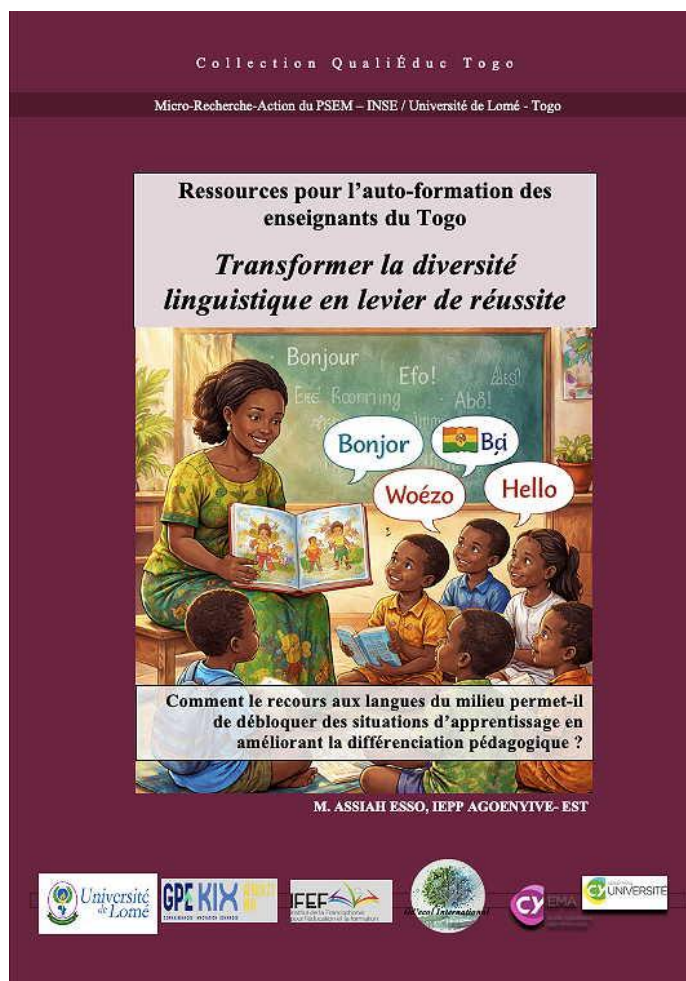
Le dispositif consiste à intégrer de manière raisonnée les langues du milieu dans les situations d'apprentissage. Cela peut prendre plusieurs formes : reformulation d'une consigne dans la langue locale, comparaison entre langues, traduction d'expressions, ou encore utilisation de récits dans différentes langues. Les enseignants sont invités à concevoir des activités permettant aux élèves d'observer, comparer et analyser les langues. Par exemple, ils peuvent travailler sur les correspondances entre structures linguistiques, mobiliser des supports narratifs ou organiser des échanges autour des différences de vocabulaire. Le dispositif s'appuie également sur des outils d'analyse permettant de repérer les situations où le recours à la langue du milieu facilite les apprentissages.

### *Les résultats observés*

Les observations montrent une amélioration de la compréhension des élèves lorsque les langues du milieu sont mobilisées. Les élèves accèdent plus facilement au sens des consignes et des contenus, ce qui réduit les malentendus et favorise l'engagement dans les tâches. Le dispositif contribue également au développement de compétences transversales, notamment la conscience métalinguistique et la flexibilité cognitive. Les élèves apprennent à comparer les langues, à identifier des régularités et à transférer des connaissances d'un système linguistique à un autre. Par ailleurs, la valorisation des langues du milieu a des effets sur le climat de classe : elle renforce l'estime de soi des élèves et améliore leur relation à l'école.

### *Les transformations professionnelles induites*

Le dispositif conduit les enseignants à transformer leur regard sur les langues des élèves. Celles-ci ne sont plus considérées comme des obstacles à dépasser, mais comme des ressources à mobiliser. Cette évolution suppose le développement de nouvelles compétences didactiques, notamment en matière de comparaison des langues et de gestion de la diversité linguistique. L'enseignant devient ainsi un médiateur linguistique, capable d'articuler plusieurs systèmes de langue pour soutenir les apprentissages. Il apprend à concevoir des situations pédagogiques qui intègrent cette diversité plutôt que de la neutraliser. Plus largement, le dispositif contribue à une redéfinition de l'école comme espace inclusif, capable de reconnaître et de valoriser les ressources culturelles et linguistiques des élèves, au service de leur réussite.



## Dossier n°8 — Remédiation par anticipation en lecture-écriture (40 pages)

### *La problématique initiale*

Le dispositif répond à une difficulté majeure des classes : l'échec récurrent d'une partie des élèves lors des séances collectives de lecture, en raison d'obstacles non anticipés (lexicaux, syntaxiques, culturels). Les formes classiques de remédiation interviennent après coup et peinent à produire des effets durables. La problématique est donc la suivante : comment permettre aux élèves les plus fragiles d'entrer dans les apprentissages au moment même où ils se construisent, plutôt que de tenter de réparer les difficultés a posteriori ?

### *Les hypothèses de travail*

Le dispositif repose sur une inversion temporelle de la remédiation : intervenir en amont des apprentissages permet de réduire la charge cognitive et d'augmenter les chances de réussite. Une seconde hypothèse est que les difficultés peuvent être anticipées par une analyse didactique fine des supports d'enseignement. Enfin, l'efficacité du dispositif dépend de la structuration des situations proposées : les activités doivent cibler des processus cognitifs précis et être étroitement liées au texte étudié en classe.

### *Le dispositif mis en œuvre*

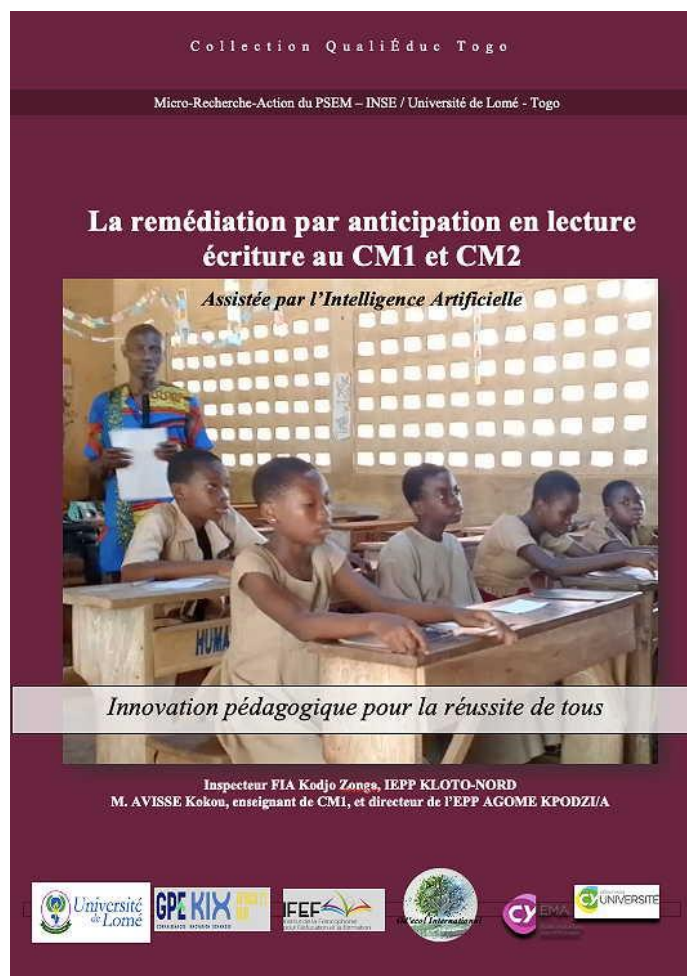
Le dispositif consiste à organiser des séances courtes (environ 30 minutes), une à deux fois par semaine, avec un groupe restreint d'élèves identifiés comme fragiles. L'enseignant sélectionne un texte qui sera travaillé prochainement en classe entière et en propose une version adaptée. À partir de ce support, il met en œuvre trois types d'exercices complémentaires : le texte à trous (closure), la remise en ordre des phrases et les mots-flash. Ces activités sont conçues pour travailler simultanément la compréhension, la structuration du texte et l'automatisation de la reconnaissance des mots. Le dispositif repose sur une scénarisation précise de la séance : mobilisation des représentations, lecture modèle, recherche autonome avec aides différenciées, puis mise en commun. L'enseignant adopte une posture d'observation et de régulation, ajustant les aides en fonction des besoins.

### *Les résultats observés*

Les observations montrent que les élèves ayant bénéficié de cette préparation entrent plus facilement dans la séance collective. Leur compréhension est facilitée, leur participation augmente et leur engagement est plus marqué. La réduction de la charge cognitive permet aux élèves de mobiliser plus efficacement leurs ressources attentionnelles. Le dispositif produit également des effets sur la qualité des apprentissages : amélioration de la fluidité en lecture, meilleure structuration des textes et développement de stratégies de compréhension. Les activités proposées favorisent une lecture plus experte, fondée sur l'anticipation, l'inférence et la cohérence textuelle.

### *Les transformations professionnelles induites*

Le dispositif transforme le rôle de l'enseignant, qui devient un concepteur d'ingénierie didactique. Il ne se contente plus d'appliquer un manuel, mais analyse les supports, identifie les obstacles et construit des situations adaptées. Cette évolution suppose une maîtrise plus fine des processus d'apprentissage et une capacité à anticiper les difficultés. Par ailleurs, l'enseignant développe une posture d'observation et de régulation, fondée sur l'analyse des comportements des élèves. La remédiation devient un outil stratégique intégré à l'enseignement, et non une activité périphérique. Plus largement, le dispositif contribue à installer une culture professionnelle centrée sur l'anticipation, la différenciation et la compréhension des processus cognitifs, au service d'une ambition d'équité scolaire.



## Dossier n°9 — Techniques de pédagogie active (entretien du matin, texte libre, fiches autocorrectives) ( en cours de développement : 200 pages)

### *La problématique initiale*

Dans de nombreuses classes, les élèves occupent une position essentiellement réceptive : ils écoutent, reproduisent et répondent à des consignes, sans toujours être engagés dans une activité de pensée authentique. Cette posture limite le développement du langage, de la réflexion et de l'autonomie. Par ailleurs, les apprentissages restent souvent déconnectés du vécu des élèves. La problématique peut ainsi être formulée : comment faire évoluer les pratiques de classe pour placer l'élève en position d'acteur, engagé dans des situations significatives et structurantes pour ses apprentissages ?

### *Les hypothèses de travail*

Le dispositif repose sur l'hypothèse que les apprentissages sont renforcés lorsque les élèves sont engagés dans des activités actives, coopératives et ancrées dans leur expérience. L'expression orale et écrite constitue un levier central de développement de la pensée. Une seconde hypothèse est que l'autonomie des élèves peut être développée à travers des dispositifs structurés, notamment par l'auto-correction et le travail entre pairs. Enfin, le dispositif suppose que les situations pédagogiques doivent articuler liberté d'expression et exigences didactiques.

### *Le dispositif mis en œuvre*

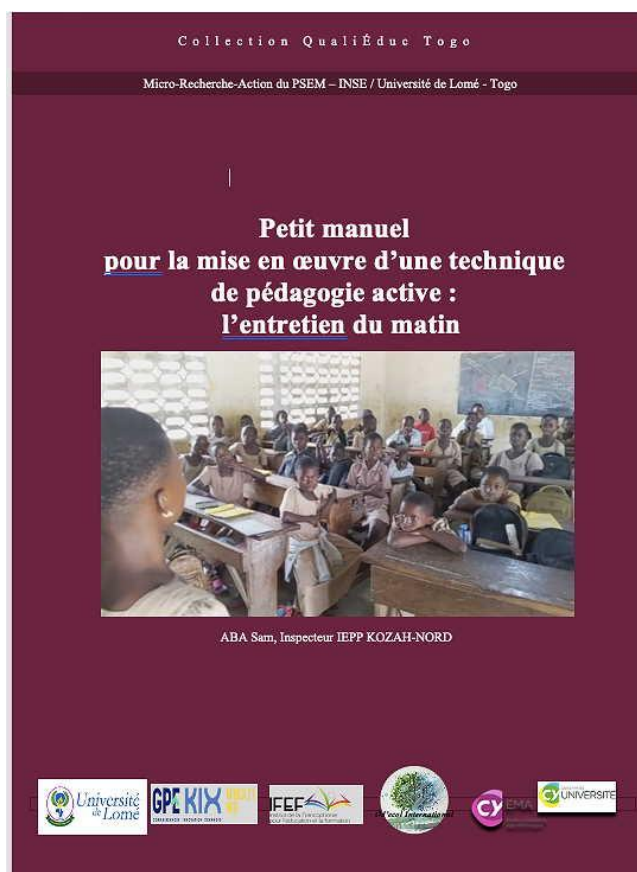
Le dispositif s'appuie sur plusieurs techniques complémentaires. L'entretien du matin organise un temps ritualisé de prise de parole, où les élèves partagent des expériences vécues, développant ainsi leur langage et leur capacité à structurer un récit. Le texte libre permet aux élèves de produire des écrits personnels, qui deviennent ensuite des supports de travail collectif. Les fiches autocorrectives proposent des activités structurées où l'élève s'exerce, vérifie ses réponses et régule ses erreurs de manière autonome. Ces techniques reposent sur une organisation précise : règles de prise de parole, structuration des tâches, dispositifs de correction, et rôle de l'enseignant comme guide. Elles peuvent être combinées et articulées aux autres apprentissages disciplinaires.

### *Les résultats observés*

Les observations montrent une augmentation de l'engagement des élèves, notamment dans les activités langagières. Les élèves développent leur capacité à s'exprimer, à écouter et à argumenter. L'entretien du matin favorise un climat de classe propice aux apprentissages, en installant un rituel d'écoute et de participation. Les fiches autocorrectives renforcent l'autonomie et les compétences métacognitives : les élèves apprennent à identifier leurs erreurs et à les corriger. Le texte libre, quant à lui, permet de produire des écrits plus riches et plus investis. Globalement, ces techniques contribuent à une meilleure articulation entre compréhension, expression et structuration des savoirs.

### *Les transformations professionnelles induites*

Le dispositif transforme profondément le rôle de l'enseignant. Il devient organisateur de situations d'apprentissage, garant du cadre et accompagnateur des interactions, plutôt que simple transmetteur de contenus. Il doit réguler la parole, structurer les échanges et accompagner les processus d'apprentissage. Cette évolution implique une capacité à concevoir des dispositifs articulant liberté et exigence, ainsi qu'une attention accrue aux interactions entre élèves. L'enseignant développe également une posture d'observation, afin d'ajuster ses interventions en fonction des besoins. Plus largement, ces techniques participent à une transformation de la culture de classe, en installant des pratiques coopératives et réflexives, centrées sur l'activité réelle des élèves et sur le développement de leur autonomie.



# Annexe n°2 : questionnaire auto-administré d'évaluation de la portée du webinaire et de préparation du suivant

---

*Ci-joint un questionnaire auto-administré à renseigner après la tenue du webinaire du 18 mai 2026, structuré de manière rigoureuse, directement aligné avec les objectifs du webinaire et la logique du dossier PSEM II, notamment la mise en débat, l'identification des effets perçus et la projection vers la suite du programme.*

## QUESTIONNAIRE POST-WEBINAIRE (Webinaire PSEM II – 18 mai 2026)

*Durée estimée : 10–15 minutes pour les 18 items / Format : nominatif puis anonymisé pour l'exploitation*

Nom : .....

### **PARTIE 1 — Appréciation globale du webinaire**

- 1. Dans quelle mesure ce webinaire vous a-t-il permis de mieux comprendre la logique de capitalisation des ressources produites dans le cadre du PSEM II ? (Échelle de 1 à 5 ; 1 = Pas du tout 5 = Tout à fait)*  
: .....
- 2. Dans quelle mesure les ressources présentées vous paraissent-elles utiles pour vos pratiques professionnelles ? (Échelle de 1 à 5)*  
: .....
- 3. Quel est votre niveau global de satisfaction concernant ce webinaire ? (Échelle de 1 à 5)*  
: .....

### **PARTIE 2 — Identification des éléments les plus marquants**

- 4. Parmi les trois catégories de dispositifs présentées, lesquelles vous ont le plus intéressé ? (plusieurs réponses possibles)*  
 Dispositifs de pilotage et d'accompagnement  
 Dispositifs pédagogiques centrés sur les apprentissages  
 Dispositifs d'ouverture et d'ancrage dans l'environnement
- 5. Parmi les dispositifs suivants, lesquels vous semblent les plus pertinents pour votre contexte ?*  
 Dialogue de gestion  
 Entretien conseil  
 GEAPP  
 Remédiation par anticipation  
 Pédagogie active  
 Atelier tutoré entre pairs  
 Correspondance interscolaire  
 Jardin potager  
 Plurilinguisme
- 6. Expliquez brièvement pourquoi ces dispositifs vous ont particulièrement intéressé : (réponse ouverte)*

### **PARTIE 3 — Effets sur les représentations et les pratiques**

7. *Le webinaire a-t-il modifié votre manière de voir votre rôle professionnel ?*

- Oui fortement
- Oui partiellement
- Peu
- Pas du tout

8. *Si oui, en quoi votre perception a-t-elle évolué ?*  
(réponse ouverte)

9. *Parmi les transformations suivantes, lesquelles vous semblent les plus importantes ?*  
(choix multiples)

- Passer du jugement à l'analyse
- Développer le pouvoir d'agir des acteurs
- Mieux prendre en compte le contexte réel des élèves
- Renforcer la coopération entre acteurs
- Autre (préciser)

### **PARTIE 4 — Manques et limites perçues**

10. *Quels aspects vous ont semblé insuffisamment développés ou peu clairs ?*  
(réponse ouverte)

11. *Avez-vous identifié des difficultés possibles pour la mise en œuvre de ces dispositifs ?*  
(réponse ouverte)

12. *Quels obstacles anticipez-vous dans votre contexte professionnel ?*

- Manque de temps
- Manque de formation
- Contraintes institutionnelles
- Résistances des acteurs
- Manque de ressources
- Autre (préciser)

## **PARTIE 5 — Projection et perspectives (PSEM III)**

13. *Parmi les pistes suivantes, lesquelles devraient être prioritaires pour la suite ?*

*(choix multiples)*

- Formation approfondie des inspecteurs
- Expérimentation dans les écoles
- Développement des outils (guides, IA, ressources)
- Suivi et accompagnement des pratiques
- Production de nouvelles recherches-actions

14. *Quels dispositifs souhaiteriez-vous approfondir en priorité ?*

*(réponse ouverte)*

15. *Quelles propositions feriez-vous pour améliorer ou prolonger cette dynamique ?*

*(réponse ouverte)*

## **PARTIE 6 — Engagement des acteurs**

16. *Seriez-vous prêt à vous engager dans une phase de prolongement (PSEM III) ?*

- Oui
- Peut-être
- Non

17. *Sous quelle forme souhaiteriez-vous vous engager ?*

- Expérimentation sur le terrain
- Animation de dispositifs
- Participation à des GEAPP
- Contribution à la production de ressources
- Autre (préciser)

**PARTIE 7 — Appréciation finale**

18. Si vous deviez résumer en une phrase ce que vous retenez de ce webinaire :  
(réponse ouverte)

Merci de bien vouloir transmettre vos réponses à l'équipe de supervision pour le 25 mai 2026 :

\*\*\*