

Guide méthodologique de la supervision pédagogique

(les entretiens conseils et l'observation de la classe)



Appuyée par l'Intelligence artificielle

Inspecteur M. AHITE Nassou - IEPP AKEBOU
Inspecteur M. BATCHAZI Tchaa - IEPP EST-MONO
Inspecteur M. HEYOU Amam - IEPP BLITTA-OUEST



Sommaire

INTRODUCTION	3
PRINCIPES GÉNÉRAUX.....	4
PARTIE I : LES TROIS PHASES DE LA VISITE CONSEIL	8
PARTIE II : L'ENTRETIEN CONSEIL PRE-OBSERVATION	12
PARTIE III : L'OBSERVATION DE LA CLASSE	17
PARTIE IV : L'ENTRETIEN CONSEIL POST-OBSERVATION	22
PARTIE V : LE GROUPE D'ENTRAÎNEMENT A L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES	28
PARTIE VI : L'INTÉGRATION D'UN ASSISTANT D'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE.....	31
PARTIE VII : LES FONCTIONNALITÉS DE L'ASSISTANT D'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE ET UN EXEMPLE DE PROTOCOLE D'APPROPRIATION	34
ANNEXE N°1 : RÉFÉRENCIEMENT THÉORIQUE	38
ANNEXE N°2 : RÉTRANSCRIPTION D'UN EXEMPLE FICTIF DES DEUX ENTRETIENS	41
ANNEXE N°3 : GLOSSAIRE.....	44



OD'ECOL
International

Des ressources au service des acteurs de l'éducation

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

Introduction

Ce guide est une ressource du Programme de Supervision à l'Entrée dans le Métier (PSEM) qui ambitionne de participer, dans le cadre de micro-recherche-action à visée stratégique (MiRAS), à l'amélioration de la qualité de la supervision pédagogique. Il propose des repères simples pour accompagner les formateurs d'enseignants dans le développement de leurs pratiques professionnelles.

Les analyses qui ont été menées à partir de situations réelles, au cours de l'année scolaire 2025-2026, montrent que l'efficacité de l'accompagnement ne repose pas d'abord sur les conseils donnés, mais sur la manière dont les entretiens sont conduits. Deux logiques coexistent souvent : une approche prescriptive, centrée sur ce qu'il faudrait faire selon le point de vue du formateur ou du tuteur, et une approche réflexive, qui aide l'enseignant à mieux comprendre sa pratique. Ce guide privilégie cette seconde approche.

La supervision pédagogique, proposée ici, est ainsi organisée en trois phases complémentaires : le pré-entretien, l'observation de la classe et le post-entretien. Le pré-entretien permet de recueillir le point de vue de l'enseignant, sa vision du fonctionnement de sa classe, de ses réussites et de ses difficultés. L'observation donne accès à l'observateur à des faits précis sur ce qui se passe en classe. Le post-entretien permet d'analyser ces faits et de construire des pistes d'amélioration. La cohérence entre ces trois phases est essentielle.

Le rôle du conseiller ou du tuteur est de poser des questions, de s'appuyer sur des faits observables et d'accompagner l'analyse. Il ne s'agit pas de juger ni de corriger immédiatement, mais de permettre à l'enseignant de réfléchir sur ses pratiques. Les réactions comme les justifications ou les hésitations sont normales : elles font partie du processus et doivent être prises en compte. C'est ce dialogue qui est au cœur du projet de ce guide de professionnalisation accompagné de capsules vidéo produites avec le recours à l'Intelligence Artificielle.

Ce guide propose des repères concrets, y compris avec l'intégration d'un assistant d'Intelligence Artificielle, pour conduire les entretiens et les observations. Il s'inscrit également dans une dynamique collective, notamment à travers les Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques Professionnelles, qui permettent de partager les expériences des formateurs d'enseignants et d'analyser les pratiques en groupe.

Fondé sur l'analyse de situations réelles, ce guide offre un cadre structuré pour faire de la supervision pédagogique un véritable outil de formation, au service des enseignants et de la réussite des élèves.

M. AHITE Nassou - IEPP AKEBOU
M. BATCHAZI Tchaa - IEPP EST-MONO
M. HEYOU Amam - IEPP BLITTA-OUEST

Conduire un entretien-conseil en éducation : une approche par l'enquête et la documentation des pratiques

1. Une transformation de conception de l'entretien-conseil

L'entretien-conseil, tel qu'il est traditionnellement pratiqué dans les systèmes éducatifs, repose souvent sur une logique implicite d'évaluation. L'observation de la classe constitue alors un moment de collecte d'indices destinés à être confrontés à un référentiel, et l'entretien qui suit tend à produire un jugement, plus ou moins explicite, sur la qualité des pratiques observées. Une telle conception montre rapidement ses limites. Elle conduit fréquemment à des échanges marqués par la prudence, la justification ou la généralisation. L'enseignant, placé dans une position d'objet d'évaluation, mobilise des discours qui protègent son identité professionnelle, tandis que l'inspecteur ou le formateur peine à accéder à une compréhension fine de l'activité réelle.

Une autre voie consiste à reconfigurer l'entretien-conseil comme un dispositif d'enquête sur l'activité professionnelle. Dans cette perspective, l'enjeu n'est plus de vérifier la conformité des pratiques, mais de produire des connaissances situées sur leur fonctionnement. L'activité de classe n'est plus appréhendée comme un objet à juger, mais comme une réalité complexe à comprendre, à partir de traces construites et discutées collectivement. Cette transformation repose sur une notion centrale : documenter une pratique. Documenter ne signifie pas accumuler des observations, mais sélectionner, organiser et rendre interprétables des éléments de l'activité afin de soutenir une analyse partagée. Il s'agit de transformer une situation vécue en objet de connaissance, susceptible d'être interrogé, discuté et transformé.

2. Avant l'observation : construire une problématique située

Le moment qui précède l'entrée dans la classe apparaît comme un point d'appui décisif. Il ne s'agit pas d'un simple échange introductif, mais d'un espace de construction du regard. Toute observation étant nécessairement orientée par des cadres d'interprétation, l'absence de travail préalable conduit à mobiliser des schèmes implicites, souvent normatifs, qui produisent des jugements globaux plutôt qu'une analyse fine.

L'entretien préalable permet de transformer cette orientation implicite en une problématique explicite. Cette problématique ne peut être générale ou abstraite. Elle doit être construite à partir de la situation de l'enseignant, en stabilisant une configuration pratique suffisamment précise pour être observée. Stabiliser une configuration signifie opérer des choix. Il s'agit, par exemple, de décider que l'observation portera sur deux ou trois élèves identifiés, sur un moment particulier de la séance – la mise en activité, la phase de recherche ou la mise en commun – et sur des éléments observables tels que les interactions, les consignes ou les formes de participation. Cette opération de focalisation constitue une condition essentielle de l'enquête. Tant que l'objet reste trop large, l'observation se dilue dans la complexité de la classe et ne produit que des impressions globales. À l'inverse, lorsque la configuration est stabilisée, il devient possible de produire des données précises et exploitables.

Le travail du formateur consiste alors à accompagner cette construction sans imposer ses propres catégories. Il s'appuie sur le récit de l'enseignant, en relançant ce qui renvoie à des initiatives

susceptibles d'être documentées. Lorsqu'un enseignant évoque la mise en place de groupes de niveau ou un temps de remédiation, ces éléments deviennent des points d'entrée pour l'enquête : comment ces groupes sont-ils constitués ? Que font les élèves dans chacun d'eux ? Comment le temps de remédiation est-il organisé ? Un point de vigilance important concerne la manière d'aborder les difficultés. Celles-ci ne doivent pas être introduites par le formateur, au risque de produire une posture défensive. Elles doivent émerger du discours de l'enseignant lui-même, ce qui permet de les inscrire dans une dynamique d'appropriation.

Enfin, il convient de ne pas chercher à produire immédiatement une réflexivité approfondie. À ce stade, l'enseignant reste souvent dans le récit de son expérience, et ce récit constitue déjà un matériau riche. Le travail de problématisation consiste précisément à transformer ce récit en objet d'observation.

3. Pendant l'observation : documenter l'activité

L'entrée dans la classe constitue un moment de forte tension professionnelle. Elle met en jeu des habitudes d'observation souvent structurées par des outils génériques, tels que des grilles standardisées. Ces outils répondent à des exigences de traçabilité et d'harmonisation, mais ils présentent une limite majeure : ils tendent à décontextualiser l'activité. L'activité enseignante ne peut être réduite à un ensemble de critères indépendants des situations. Elle est toujours située, traversée par des variables multiples : caractéristiques des élèves, objets d'apprentissage, contraintes temporelles, dynamiques interactionnelles. Une grille générique organise le regard avant même que la situation ne soit interrogée, ce qui limite la capacité à comprendre ce qui fait la singularité de la pratique.

Observer dans une logique d'enquête suppose un renversement. Il ne s'agit plus d'appliquer une grille à une situation, mais de construire un dispositif d'observation à partir de la problématique définie en amont. L'outil devient alors spécifique, ajusté, évolutif. Cette démarche conduit à privilégier la production de traces fines. Plutôt que de formuler des jugements globaux, le formateur relève des éléments observables : la durée d'engagement des élèves dans une tâche, la nature des réponses produites, la fréquence des relances, les formes de rétroaction. Par exemple, au lieu de dire que « les élèves ne participent pas », il devient possible de noter que, sur une séquence donnée, seuls certains élèves prennent la parole, toujours les mêmes, et dans des conditions particulières.

Documenter l'activité consiste également à rendre visibles des dimensions habituellement implicites. L'enseignant ne verbalise pas toujours les critères sur lesquels il s'appuie pour agir. L'observation permet de repérer ces critères à travers les gestes professionnels : choix des élèves interrogés, modalités de reformulation, gestion des erreurs, organisation du temps.

Un point de vigilance concerne la cohérence avec la problématique initiale. L'observation peut facilement dériver vers une attention diffuse à l'ensemble de la classe. Cette dérive produit des données abondantes mais peu opératoires. À l'inverse, une observation ciblée permet de construire un matériau directement mobilisable dans l'entretien.

4. Après l'observation : restituer et co-analyser

L'entretien qui suit l'observation constitue un moment de bascule. Ce n'est plus seulement l'activité de l'enseignant qui est en jeu, mais la manière dont le formateur restitue ce qu'il a observé. Sa parole devient un instrument de médiation, susceptible soit d'ouvrir un espace d'analyse, soit de le refermer. La difficulté principale réside dans la tension entre fidélité aux observations et évitement d'une posture surplombante. Les constats négatifs sont inévitables, mais leur formulation est déterminante.

Présentés comme des jugements, ils tendent à produire une fermeture du dialogue. Reformulés comme des hypothèses, ils ouvrent un espace de discussion. Il s'agit ainsi de transformer les observations en objets de questionnement. Une difficulté observée dans une activité de lecture peut être formulée non comme un échec de l'enseignant, mais comme une interrogation sur le type d'apprentissage mobilisé : les élèves réussissent-ils parce qu'ils répètent collectivement, ou construisent-ils réellement une compréhension individuelle ?

Ce travail de reformulation suppose une grande précision. Il ne s'agit pas d'atténuer les observations, mais de les inscrire dans une problématique qui dépasse le cadre individuel. L'analyse ne porte plus sur ce que fait ou ne fait pas l'enseignant, mais sur le fonctionnement d'une situation pédagogique.

La restitution ne constitue pas une étape terminale. Elle s'inscrit dans une dynamique plus large de mise en discussion. Une donnée, même rigoureuse, ne produit d'effets que si elle est reconnue comme pertinente par les acteurs. Le travail du formateur consiste donc à construire les conditions de cette reconnaissance, en rendant les observations intelligibles, discutables et reliées à l'expérience vécue.

5. Rediriger sans disqualifier : un équilibre professionnel délicat

L'un des enjeux les plus sensibles de l'entretien-conseil réside dans la gestion des explications mobilisées par les acteurs. Face à des difficultés, il est fréquent que les enseignants invoquent des facteurs externes : contexte social, manque de suivi familial, caractéristiques du public scolaire. Ces explications sont légitimes et souvent fondées. Elles permettent de rendre intelligibles les difficultés rencontrées. Toutefois, leur mobilisation peut avoir pour effet de déplacer l'analyse vers des éléments sur lesquels l'école a peu de prise directe. Le formateur se trouve alors dans une position délicate. S'il conteste ces explications, il risque de disqualifier la parole des acteurs. S'il les entérine sans les travailler, il contribue à limiter l'émergence de leviers d'action.

La compétence professionnelle consiste ici à opérer une redirection problématisante. Il ne s'agit pas de nier les facteurs externes, mais de les transformer en points d'entrée pour analyser les pratiques. Par exemple, le manque de suivi parental peut conduire à interroger les modalités de communication avec les familles ou la manière dont les tâches scolaires sont formulées pour être réalisées en autonomie. Ce travail de redirection s'appuie sur les propos mêmes des acteurs. Il ne repose pas sur une prescription externe, mais sur une transformation progressive du cadre d'analyse.

6. L'incertitude comme ressource de l'enquête

L'entretien-conseil ne peut être conçu comme un processus linéaire conduisant rapidement à des solutions stabilisées. Les situations éducatives sont complexes, traversées par des déterminations multiples, et leur compréhension ne peut être immédiate. Dans ce contexte, l'incertitude apparaît comme une dimension constitutive du dispositif. Elle tient à l'incomplétude des données, à la diversité des interprétations possibles et à la complexité des situations. Loin d'être un obstacle, cette incertitude peut devenir une ressource. Elle ouvre un espace d'enquête, permettant aux acteurs de formuler des hypothèses, de confronter leurs points de vue et de construire progressivement des réponses adaptées.

Le rôle du formateur consiste à rendre cette incertitude explicite, à l'organiser et à la réguler. Il s'agit d'identifier les points qui nécessitent d'être approfondis, de structurer les questions à investiguer et de maintenir une dynamique de travail sans chercher à clore prématurément l'analyse. Dans cette perspective, le plan d'action n'est pas donné à l'avance. Il émerge progressivement du dialogue, à partir d'un travail de reprise, d'ajustement et de reformulation.

7. Conclusion : une ingénierie de l'entretien-conseil

L'ensemble des repères présentés permet de concevoir l'entretien-conseil comme un dispositif structuré, reposant sur une véritable ingénierie. Cette ingénierie articule plusieurs opérations fondamentales : problématiser une situation, documenter l'activité, restituer les observations, mettre en discussion les analyses, rediriger les échanges et gérer l'incertitude.

Ces opérations ne relèvent pas d'une simple méthodologie. Elles engagent une transformation de la posture professionnelle. Le formateur n'est plus un évaluateur, mais un médiateur de l'analyse. Il ne produit pas des jugements, mais construit les conditions d'une enquête collective.

Dans cette perspective, l'entretien-conseil devient un levier puissant de développement professionnel. Il permet aux acteurs de comprendre leur propre activité, d'en identifier les tensions et d'élaborer des réponses adaptées. Il contribue ainsi à renforcer leur capacité d'agir sur leur travail, en transformant les situations vécues en objets de réflexion et d'action.

*

Partie I : les trois phases de la visite conseil

La visite conseil constitue un dispositif cohérent et structuré, qui ne peut être compris qu'à travers l'articulation dynamique de trois phases : entretien pré-observation, observation, entretien post-observation. Chacune d'elles correspond à un moment spécifique du processus de professionnalisation et mobilise des registres d'activité différents. L'analyse des enregistrements audio réalisés dans le cadre d'une recherche-action¹ montre que leur efficacité repose précisément sur leur complémentarité et leur enchaînement progressif.

1. Le pré-entretien (ou entretien-pré observation) : mise en mots de l'activité anticipée

Ce pré-entretien est un moment d'entrée dans le dispositif, caractérisé par une activité de mise en récit de la pratique avant qu'elle ne se déploie. Ce qui se joue principalement à ce stade est l'accès au point de vue de l'enseignant. Celui-ci expose ses intentions, ses représentations des élèves, ses anticipations des difficultés, mais aussi des réussites attendues et les stratégies qu'il prévoit de mobiliser. A ce stade, l'enseignant produit un discours souvent général, encore peu ancré dans des situations précises, où apparaissent déjà des formes de rationalisation ou d'explication externe des difficultés.

Que sont ces formes de rationalisation ou d'explications externes ?



Dans les corpus analysés, on observe par exemple que l'enseignant mobilise des catégories globalisantes pour décrire sa classe : « *Le niveau est faible... certains élèves sont particulièrement en difficulté en lecture* »

De la même manière, les difficultés sont souvent attribuées aux élèves plutôt qu'aux choix pédagogiques : « *Tant que l'enfant n'arrive pas à lire, il n'arrivera pas à retenir ce qu'on fait* »

On retrouve également des formulations qui traduisent une mise à distance des difficultés professionnelles : « *Chez moi les difficultés, il n'y en a pas* » .

Ces énoncés illustrent un discours encore peu situé, centré sur des explications générales et révélateur des premières formes de résistance.

Dans une perspective socio-clinique², ce moment permet de repérer les premières résistances professionnelles. Celles-ci prennent fréquemment la forme d'énoncés globalisants (« les élèves sont faibles »), de catégorisations ou d'évitement des difficultés personnelles. Ces résistances ne sont pas des obstacles à éliminer, mais des indicateurs des tensions vécues par le praticien. Par ailleurs, le pré-entretien a une fonction relationnelle essentielle. Il installe un cadre non évaluatif et sécurisant,

¹ Programme de Supervision à l'Entrée dans le Métier de l'INSE-Université de Lomé en partenariat avec le Think tank Od'ecol international. <https://www.odecol.org/miras>

² On ne regarde pas seulement l'individu (ici l'enseignant), mais aussi ce qui l'entoure : la classe et ses réalités, les règles de fonctionnement de l'école, l'institution scolaire et ses attentes, les contraintes matérielles et organisationnelles...

condition indispensable pour permettre une parole authentique et éviter des postures défensives lors de la suite du dispositif.

Enfin, il permet de construire un premier cadrage de l'observation. Il s'agit de transformer une visite potentiellement intrusive en une observation ciblée et partagée, orientée par des objets professionnels identifiés.

Ainsi, le pré-entretien constitue un moment d'ouverture, où l'activité est encore pensée à partir de l'intention et de la représentation. Le pré-entretien est un moment où l'enseignant parle de ce qu'il voulait faire, de ce qu'il avait prévu, et de la manière dont il imagine son travail. Autrement dit : il décrit son intention : ce qu'il pensait faire pendant la séance (« *je voulais que les élèves comprennent...* ») et sa représentation : comment il se représente sa classe ou ses élèves (« *ils sont faibles* », « *ils comprennent à l'oral* »). À ce stade, on n'est pas encore dans l'analyse de ce qui s'est réellement passé en classe, mais dans une vision anticipée ou subjective de l'activité.

2. L'observation de la classe : confrontation au réel de l'activité

La phase d'observation correspond au moment où l'activité enseignante se déploie effectivement dans la situation de classe. Ce qui se joue ici est une confrontation entre trois registres :

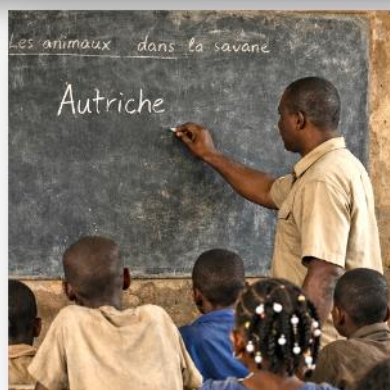
- l'activité prescrite (programmes, objectifs)
- l'activité anticipée (issue du pré-entretien)
- l'activité réelle (ce qui se produit effectivement en classe)



Dans les observations, on constate par exemple que l'enseignant annonce un objectif ambitieux : « *À la fin de cette séance, chacun de vous sera capable de lire le texte correctement* »

Mais la réalité de la classe montre que seuls quelques élèves participent effectivement : « *Seulement cinq élèves ont lu à haute voix* »

De même, une activité prévue comme courte se révèle beaucoup plus longue : « *Vous avez dit 10 minutes... mais la lecture silencieuse a pris 30 minutes* »



Ces exemples illustrent concrètement l'écart entre activité anticipée et activité réelle. Les observations font apparaître des éléments précis et situés :

- *des élèves passifs* (« *certains avaient la tête sur les bancs* »)
- *des erreurs au tableau* (« *autriche* » au lieu de « *autruche* »)
- *une gestion du temps déséquilibrée*
- *une participation inégale*

Ces éléments constituent des faits observables sur lesquels pourra s'appuyer l'analyse.

Cette confrontation fait apparaître des écarts significatifs, qui constituent le cœur du travail d'analyse ultérieur. Les corpus analysés³ montrent par exemple des décalages entre :

- les objectifs annoncés et les apprentissages effectifs

³ Enregistrements audios des entretiens conseils réalisés au cours de l'année scolaire 2025-2026 dans le cadre d'une recherche-action du PSEM II.

- le temps prévu et le temps réellement consacré aux tâches
- la volonté de faire participer tous les élèves et la participation effective très limitée

Les observations réalisées en classe permettent ainsi de recueillir des traces objectivées de l'activité : comportements des élèves, erreurs, organisation de la séance, gestes professionnels de l'enseignant. Ces éléments constituent des points d'appui indispensables pour éviter que l'entretien post-observation ne reste au niveau des impressions ou des jugements.

Dans une perspective d'analyse par les résistances, cette phase rend visibles les tensions institutionnelles et didactiques qui traversent l'activité : contraintes de temps, pression de l'évaluation, gestion de l'hétérogénéité, etc. Cependant, l'observation n'est pas encore un moment d'analyse partagée. Elle produit un matériau, mais ce matériau doit être retravaillé dans l'entretien post-observation pour devenir véritablement formateur.

3. Le post-entretien : élaboration réflexive et transformation de l'activité

Le post-entretien constitue le cœur du dispositif. C'est le moment où l'activité observée est mise en mots, analysée et potentiellement transformée.

Ce qui se joue ici est un processus progressif de réflexivité, structuré par les relances du conseiller. Les analyses des séquences observées montrent une progression typique :

- un premier niveau descriptif, où l'enseignant revient sur le déroulement de la séance,
- un niveau analytique, où apparaissent des tensions (objectifs non atteints, participation inégale, difficultés des élèves),
- un niveau critique, où l'enseignant reconnaît des écarts et questionne ses choix,
- un niveau projectif, où il envisage des transformations concrètes de sa pratique.



Le niveau descriptif apparaît lorsque l'enseignant revient sur le déroulement de la séance : « *Nous avons bien commencé la leçon, mais beaucoup d'élèves ne maîtrisent pas encore la règle* »

Le niveau analytique se manifeste lorsqu'il identifie des tensions : « *Certains élèves participent, d'autres restent passifs* »

Le niveau critique apparaît lorsqu'il reconnaît un écart : « *Je ne peux pas dire que les objectifs sont atteints* »

Le niveau projectif se traduit par une transformation envisagée : « *Je prendrai le temps de faire les calculs à l'avance* »

On observe également des propositions plus élaborées issues de l'enseignant lui-même : « *Pour la prochaine fois, je procéderai par paragraphe* »

Ces exemples montrent le passage progressif d'une description de l'action à une transformation potentielle de la pratique.

Ce processus est rendu possible par un travail spécifique sur les résistances. Celles-ci apparaissent d'abord sous forme de justifications ou d'explications externes, puis peuvent évoluer vers des formes plus productives, où l'enseignant propose lui-même des solutions. Nous verrons plus en détails ces éléments dans les parties suivantes.

Le rôle du conseiller, ou du tuteur, est ici déterminant. Il ne s'agit pas de prescrire ou de corriger, mais d'organiser un questionnement qui permet le passage de l'expérience vécue à l'expérience

analysée. Lorsque cette posture n'est pas respectée, l'entretien tend à devenir prescriptif et perd sa portée formative.

Enfin, le post-entretien débouche sur une projection vers l'action. L'analyse ne prend sens que si elle se traduit par des ajustements concrets, appropriés par l'enseignant lui-même. Nous précisons cela dans les parties suivantes de ce guide.

Synthèse

Les trois phases de la visite conseil peuvent être comprises comme un continuum :

- le pré-entretien met en mots l'activité anticipée,
- l'observation donne accès à l'activité réelle,
- le post-entretien transforme cette activité en objet d'analyse et de développement professionnel.

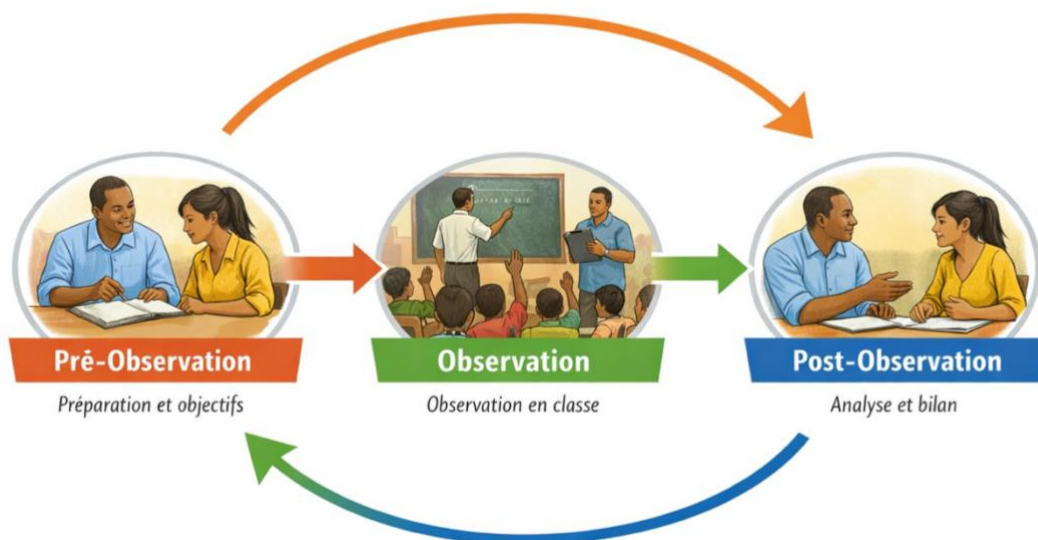
Ce qui se joue dans l'ensemble du dispositif est un déplacement progressif :

- du discours général vers l'analyse située,
- de l'intention vers l'écart,
- de la justification vers la compréhension,
- de la compréhension vers la transformation.

La cohérence du dispositif repose donc sur la qualité des transitions entre ces trois moments. Si l'une des phases est négligée ou mal conduite, c'est l'ensemble du processus réflexif qui se fragilise.

SCHEMATISATION DES 3 PHASES DE LA SUPERVISION PEDAGOGIQUE

LES 3 PHASES DE LA VISITE CONSEIL



*

Partie II : l'entretien conseil pré-observation

L'entretien pré-observation constitue un moment méthodologique déterminant dans le dispositif global de supervision⁴, bien qu'il soit souvent sous-estimé ou réduit à une simple phase préparatoire. L'analyse des corpus enregistrés, au cours de l'année scolaire 2025-2026, montre au contraire qu'il joue une fonction structurante dans la qualité même de l'entretien post-observation et, plus largement, dans la dynamique réflexive du praticien. Il convient d'en expliciter à la fois la justification théorique et les modalités spécifiques de conduite.

1. Justification de l'entretien pré-observation

1.1. Installer un cadre sécurisant et non évaluatif

L'un des enjeux majeurs du dispositif est de distinguer clairement l'entretien conseil d'une logique d'inspection. Or, les corpus montrent que cette distinction est fragile et constitue une résistance centrale des enseignants.

L'entretien pré-observation permet précisément d'installer un cadre d'échange explicite : « *Nous ne sommes pas ici pour juger ni pour accuser, mais pour analyser ensemble* »

Ce cadrage initial a une fonction psycho-professionnelle essentielle : il réduit la crainte du jugement et rend possible une parole authentique. Sans cette sécurisation, les entretiens post-observation tendent à produire des discours défensifs ou conformes aux attentes perçues.

1.2. Accéder au point de vue de l'acteur

Sur le plan socio-clinique, l'entretien pré-observation permet de recueillir la manière dont l'enseignant construit la situation avant qu'elle ne soit observée. Il s'agit d'un accès privilégié au « déjà-là » de l'activité : représentations, anticipations, contraintes perçues. Les analyses montrent que, sans ce moment, l'observation reste externe et risque d'être interprétée uniquement à partir du regard du conseiller.

Exemple typique : « *Les élèves sont faibles... ils ont des difficultés en lecture* »

Ce type d'énoncé, encore général, constitue une première formulation de la situation professionnelle, qui devra être travaillée dans la suite du dispositif, mais pas à pas et sans précipitations.

1.3. Identifier les premières résistances professionnelles

Dans la perspective de l'analyse par les résistances, l'entretien pré-observation joue un rôle diagnostic. Il permet de repérer les premières formes de résistance :

- externalisation des difficultés (« *ce sont les élèves* »)
- généralisation (« *ils sont faibles* »)

⁴ Le recours systématique au terme de supervision à la place du terme accompagnement est justifié parce qu'il désigne plus précisément la nature du dispositif étudié : un cadre structuré, analytique et réflexif, visant la transformation des pratiques professionnelles à partir de l'analyse de l'activité réelle, et non un simple soutien ou une aide informelle.

- évitement des difficultés personnelles (« *je n'ai pas de difficultés* »)

Ces résistances ne doivent pas être levées immédiatement. Elles constituent des points d'appui pour la suite du travail réflexif.

1.4. Construire un contrat d'observation partagé

L'entretien pré-observation permet également de définir ce qui va être observé. Sans cela, l'observation risque d'être diffuse, voire intrusive. Les analyses montrent que ce point est souvent insuffisamment travaillé. Or, il est fondamental de passer d'une observation « totale » à une observation ciblée. Donc l'entretien pré-observation doit permettre à l'enseignant de décrire la séance qui va être présentée à l'observateur et l'observateur doit identifier dans cette séance ce qu'il va pouvoir observer prioritairement, mettant ainsi son regard au service de l'enseignant et si possible de ses propres questionnements.

Exemple attendu :

- participation des élèves (seront-ils attentifs, participatifs ? Y-aura-t-il des élèves en retraits ... ?),
- gestion du temps (durée prévue des consignes de l'enseignant, durée prévue du temps d'engagement des élèves dans les tâches... ?),
- mise en œuvre d'une stratégie précise (comment se déroulera les corrections, la gestion des erreurs ? Y aura-t-il des aides apportées aux élèves en difficulté ... ?).

Ce cadrage permet de transformer l'observation en outil d'analyse plutôt qu'en jugement implicite. La notion de « construire un contrat d'observation partagé » peut être explicitée de la manière suivante. Il s'agit d'un accord explicite entre le conseiller et l'enseignant sur ce qui va être observé pendant la séance, pourquoi cela va être observé, et comment cela sera utilisé ensuite dans l'entretien. Autrement dit, on ne laisse pas l'observation dans le flou ou à l'initiative implicite de l'observateur : on définit ensemble un cadre clair et limité.

Ce « contrat » comporte plusieurs dimensions.

D'abord, il précise les objets d'observation. Au lieu de regarder « toute la séance », on choisit quelques aspects ciblés, par exemple la participation des élèves, la gestion du temps ou une stratégie pédagogique particulière. Cela permet d'éviter une observation globale et indifférenciée, qui conduit souvent à des jugements généraux (« la classe est agitée », « les élèves ne comprennent pas »).

Ensuite, sont explicités les attendus de l'observation. L'enseignant sait ce que le conseiller ou le tuteur va regarder et dans quel but. Cela réduit le sentiment d'être surveillé ou évalué de manière implicite, et sécurise la relation professionnelle.

Par ailleurs, ce contrat définit aussi les modalités d'analyse ultérieure. Ce qui est observé servira de base à un échange précis, fondé sur des faits, et non sur des impressions. L'observation devient ainsi une ressource pour penser l'activité, et non un outil de contrôle.

Enfin, ce contrat a une fonction essentielle dans la dynamique réflexive. En associant l'enseignant au choix des objets observés, on l'engage dans une posture active : il devient co-acteur de l'analyse de sa pratique, et non simple destinataire d'un retour.

On peut donc reformuler simplement la notion ainsi : → Construire un contrat d'observation partagé, c'est se mettre d'accord à l'avance sur ce que l'on va observer et pourquoi, afin que l'observation serve à comprendre le travail réel plutôt qu'à juger la personne.

1.5. Préparer la progression réflexive

Enfin, l'entretien pré-observation prépare le parcours réflexif qui se déploiera ensuite :

- niveau 1 : description (pré-observation)
- niveau 2 : confrontation (observation + post-observation)
- niveau 3 : transformation (projection)

Il constitue donc la première étape d'un continuum méthodologique.

2. Modalités spécifiques de conduite de l'entretien pré-observation

L'analyse des corpus met en évidence que cet entretien ne peut être conduit comme un simple échange informel. Il obéit à des principes précis.

2.1. Privilégier des questions ouvertes et non menaçantes

Le premier principe est d'ouvrir l'espace de parole sans induire de jugement.

Exemples observés :

« *Comment décririez-vous votre classe ?* »

« *Comment percevez-vous vos élèves ?* »

Cependant, les analyses montrent une limite fréquente : ces questions produisent des réponses générales. D'où une modalité essentielle : → transformer progressivement les questions ouvertes en demandes de précision.

2.2. Faire passer du déclaratif au situationnel

L'un des gestes professionnels centraux consiste à demander des exemples concrets.

Transformation attendue

« *Les élèves sont faibles* » → « *Pouvez-vous décrire un moment précis où cela se manifeste ?* »

Ce passage est déterminant pour rendre l'activité analysable.

2.3. Explorer les pratiques effectives plutôt que les intentions déclarées

Les enseignants décrivent souvent des dispositifs globaux :

- « *je fais des groupes* »
- « *je fais de la remédiation* »

Le rôle du conseiller est de faire expliciter :

- qui fait quoi ?
- à quel moment ?
- pendant combien de temps ?

Ce travail d'explicitation est une condition de l'observation future.

2.4. Reformuler sans coloniser la parole

Les corpus montrent que certaines reformulations peuvent devenir intrusives ou directives.

Modalité attendue :

- reformuler pour clarifier
- éviter de réinterpréter ou de corriger

L'enjeu est de maintenir la parole du praticien comme source principale de l'analyse.

2.5. Introduire progressivement des questions sur les difficultés

La question des difficultés est particulièrement sensible. Les analyses montrent que la formulation directe (« *quelles sont vos difficultés ?* ») peut produire des fermetures.

Modalité recommandée :

- passer par des formulations indirectes
- centrer sur l'activité et non sur la personne

Exemple : « *Qu'est-ce qui vous demande le plus d'effort dans cette séance ?* »

2.6. Clarifier l'objet de l'observation

L'entretien doit se conclure par un accord explicite sur :

- ce qui sera observé,
- pourquoi,
- à quelles conditions.

Sans cette étape, le dispositif perd en cohérence et en acceptabilité.

2.7. Limiter la durée et la densité

Contrairement à l'entretien post-observation, l'entretien pré-observation doit rester :

- ciblé,
- relativement court,
- centré sur quelques objets.

Une surcharge de questions ou d'axes d'analyse nuit à son efficacité.

Synthèse

L'entretien pré-observation remplit donc quatre fonctions majeures :

- sécuriser la relation et lever la crainte évaluative,
- accéder au point de vue du praticien,
- identifier les premières résistances,
- construire un cadre d'observation partagé.

Sur le plan méthodologique, il se caractérise par :

- un questionnement ouvert mais progressivement précis,
- une centration sur des situations concrètes,
- une explicitation des pratiques réelles,
- une attention aux résistances sans confrontation directe.

Ainsi, loin d'être une simple étape préparatoire, l'entretien pré-observation constitue un moment fondateur du dispositif. Il conditionne la qualité de l'observation et la profondeur de l'analyse ultérieure. En ce sens, il participe pleinement de la logique de professionnalisation par l'analyse des pratiques, en transformant progressivement le vécu professionnel en objet de pensée.

*

Site dédié à la supervision pédagogique dans le cadre du PSEM II

Site Od'ecol *international* : <https://www.odecol.org/capitalisation>

Capsules vidéo d'auto-formation pour la supervision pédagogique



Site Od'ecol *international* : <https://www.odecol.org/ressources-miras>

Ressources disponibles en téléchargement : grilles pour les entretiens et l'observation de la classe



Partie III : l'observation de la classe

L'observation de la classe constitue le moment central du dispositif de visite conseil, non pas en tant que finalité en soi, mais comme étape de production d'un matériau indispensable à l'analyse ultérieure. Elle ne peut être réduite à une simple prise d'informations ou à un relevé de conformité par rapport à des normes attendues. Elle engage une posture professionnelle spécifique, orientée vers la compréhension de l'activité réelle de l'enseignant, dans sa complexité et dans ses écarts.

1. Construire des points d'appui pour la réflexion

Dans la continuité du pré-entretien, l'observation s'inscrit dans un cadre construit et partagé. Elle prend appui sur les éléments exprimés par l'enseignant : ses intentions, ses difficultés anticipées, les dispositifs qu'il prévoit de mettre en œuvre. Elle permet ainsi de mettre en tension trois registres essentiels de l'activité professionnelle : l'activité prescrite (ce que les programmes et les référentiels attendent), l'activité anticipée (ce que l'enseignant dit vouloir faire) et l'activité réelle (ce qui se déroule effectivement en classe). C'est dans cet écart que se logent les éléments les plus féconds pour l'analyse.

L'un des enjeux majeurs de cette phase est donc l'objectivation de l'activité. Il s'agit de recueillir des faits observables, situés et contextualisés, qui pourront être mobilisés dans l'entretien post-observation. L'observation ne vise pas à produire un jugement, mais à construire des points d'appui pour la réflexion. Cela suppose de porter une attention particulière à des éléments précis : la gestion du temps, les modalités d'entrée dans la tâche, la nature des consignes, les interactions enseignant-élèves, la participation effective des élèves, ainsi que les stratégies mises en œuvre pour accompagner les difficultés.

2. Exemples d'objectivation de l'activité

Les retranscriptions du corpus offrent de nombreux exemples permettant d'illustrer concrètement ce que signifie « objectiver l'activité » dans une observation de classe. Ces exemples montrent bien la différence entre un relevé de faits observables et une appréciation globale, et permettent de comprendre comment certains éléments peuvent devenir des points d'appui pour l'entretien post-observation.



Un premier type d'objectivation concerne la gestion du temps. Dans l'entretien avec Madame P..., le tuteur s'appuie sur un élément précis : « *vous avez fait au total 36 minutes au lieu de 50* ». Ce relevé constitue un fait situé et mesurable, qui permet ensuite d'interroger la perception de l'enseignante (« *vous dites que le temps est insuffisant* »). L'intérêt de cette observation est qu'elle met en tension le temps réel et le temps perçu, ouvrant un espace d'analyse sans recourir à un jugement global sur la gestion du temps.

Un deuxième exemple porte sur les modalités d'entrée dans la tâche. Dans l'entretien avec Monsieur M..., le tuteur relève que « *vous n'avez pas communiqué les objectifs aux enfants* ». Cette observation ne se limite pas à dire que « *la séance est mal introduite* », mais pointe un élément précis de la conduite de séance. Elle peut alors être retravaillée dans l'entretien en lien avec les effets sur les élèves (compréhension de la tâche, engagement), ce qui en fait un véritable support d'analyse.



La nature des consignes constitue également un objet d'observation objectivable. Dans l'échange avec Madame P..., le tuteur interroge : « *est-ce que les enfants ont participé à la reformulation ?* », ce qui renvoie à une pratique observable (faire reformuler ou non). L'enseignante répond « *non* », ce qui permet d'identifier un point précis de la séance, sans passer par une évaluation globale de la clarté des consignes. On voit ici comment l'observation peut se centrer sur un geste professionnel identifiable et discutable.

Les interactions enseignant-élèves apparaissent aussi comme un objet central d'objectivation. Dans le cas de Monsieur A..., l'enseignant décrit lui-même une situation observable : « *ils ne répondent pas aux questions* », « *on ne sait pas s'ils ont compris ou pas* ». Ce type d'énoncé, bien qu'issu du discours de l'enseignant, renvoie à des faits situés dans la classe (absence de réponse, faible interaction). L'observateur peut alors s'appuyer sur ces éléments pour approfondir l'analyse des modalités de questionnement ou de compréhension des élèves.

La participation effective des élèves constitue un autre indicateur fortement présent dans les corpus. Dans l'entretien avec Monsieur M..., le tuteur note que « *les enfants n'ont pas beaucoup parlé* » et précise que certains élèves ne sont pas sollicités s'ils ne lèvent pas la main. Cette observation met en évidence un fait concret : la participation est différenciée et partielle. Elle permet d'ouvrir une réflexion sur les stratégies d'engagement des élèves, sans recourir à une critique globale de la séance.



Enfin, les stratégies mises en œuvre pour accompagner les difficultés peuvent également être objectivées. Dans le cas de Madame P..., l'enseignante indique qu'elle « *demande aux élèves de faire le comptage* » lorsqu'ils rencontrent des difficultés, et qu'elle envisage une « *séance de remédiation le vendredi* ». Ces éléments décrivent des pratiques effectives, situées dans le temps et dans l'organisation pédagogique. Ils peuvent ensuite être analysés en termes d'efficacité, de ciblage ou de différenciation.

Un autre exemple significatif apparaît dans le corpus de pré-observation avec M. B..., où l'enseignant décrit un dispositif de remédiation très concret : « *de 11h30 à 11h40... petite remédiation* ». Cette précision temporelle et organisationnelle constitue un fait directement observable, qui permet de comprendre comment l'enseignant tente de répondre aux difficultés des élèves.

L'ensemble de ces exemples montre que l'objectivation de l'activité repose sur un déplacement fondamental : passer de formulations générales (« *la classe est agitée* », « *les élèves sont faibles* ») à des éléments précis, situés et vérifiables (« *certaines élèves ne répondent pas aux questions* », « *la séance a duré 36 minutes* », « *les objectifs n'ont pas été annoncés* »). Ce sont ces éléments qui permettent de construire un entretien post-observation réellement réflexif, fondé sur des faits partagés plutôt que sur des jugements.

Les corpus analysés dans le cadre de cette recherche-action du PSEM II, montrent que cette objectivation permet de rendre visibles des écarts significatifs. Par exemple, un enseignant peut annoncer comme objectif de faire lire l'ensemble des élèves, alors que, dans la réalité de la séance, seuls quelques élèves prennent effectivement la parole. De même, une activité prévue comme courte peut occuper une part importante du temps de classe, au détriment d'autres phases essentielles. Ces

décallages ne doivent pas être interprétés comme des erreurs à corriger immédiatement, mais comme des indices de fonctionnement de l'activité professionnelle, révélateurs de contraintes, d'arbitrages et de priorités implicites.

L'observation permet également de repérer les effets des gestes professionnels sur les apprentissages et les comportements des élèves. Elle met en évidence des phénomènes tels que la concentration de la participation sur un petit nombre d'élèves, la persistance d'erreurs non corrigées ou encore des difficultés de compréhension liées à des consignes insuffisamment explicitées. Elle rend visibles des éléments souvent peu perçus par l'enseignant lui-même dans l'action, en raison de la complexité et de la densité de la situation de classe.

Dans une perspective socio-clinique, ces éléments peuvent être considérés comme des « analyseurs » de l'activité. Ils révèlent des tensions à l'œuvre : entre gestion du groupe et suivi individuel, entre respect du programme et adaptation aux élèves, entre volonté de faire participer tous les élèves et contraintes de temps. L'observation ne consiste pas à résoudre ces tensions, mais à les rendre visibles pour qu'elles puissent être travaillées dans l'entretien.

La posture de l'observateur est ici déterminante. Elle suppose une vigilance constante pour éviter la dérive vers l'évaluation implicite. L'observateur ne cherche pas à vérifier si l'enseignant « fait bien », mais à comprendre ce qu'il fait, pourquoi il le fait, et quels effets cela produit. Cette posture implique une forme de retenue : ne pas intervenir pendant la séance, ne pas anticiper l'analyse, ne pas interpréter immédiatement ce qui est observé. Elle suppose également une capacité à suspendre le jugement pour laisser place à une description fine et nuancée de la situation.

Par ailleurs, l'observation doit rester ciblée. Les analyses montrent que la tentation de tout observer conduit souvent à une surcharge d'informations, difficilement exploitable ensuite. Il est donc essentiel de se centrer sur quelques objets définis lors du pré-entretien, en lien avec les préoccupations de l'enseignant. Ce ciblage permet de produire une observation plus précise, plus pertinente et plus utile pour l'analyse.

Enfin, l'observation constitue un moment de préparation de l'entretien post-observation. Les éléments recueillis doivent pouvoir être restitués sous forme de faits partageables, susceptibles d'être reconnus par l'enseignant. Cette condition est essentielle pour éviter les effets de disqualification ou de contestation. Un fait observé, précisément décrit et contextualisé, peut devenir un support de dialogue. À l'inverse, une appréciation générale ou normative risque de produire des réactions de justification ou de retrait.

Ainsi conçue, l'observation de la classe n'est pas un moment isolé, mais une phase charnière du dispositif. Elle assure la transition entre le discours anticipé de l'enseignant et l'analyse réflexive de sa pratique. Elle transforme l'activité vécue en matériau analysable, ouvrant la possibilité d'un travail de compréhension et de transformation. C'est à cette condition qu'elle peut contribuer pleinement au développement professionnel des enseignants.

3. Des repères pour conduire une observation de classe ...

Les analyses des corpus montrent qu'elle repose sur un nombre limité de repères méthodologiques structurants, qui conditionnent directement la qualité de l'entretien post-observation. Ces repères ne sont pas des prescriptions rigides, mais des points d'appui pour organiser une observation à la fois rigoureuse, utile et respectueuse de l'activité enseignante.

Repère pour agir n°1 : Un premier repère consiste à observer des faits et non des impressions. L'observateur doit s'attacher à décrire ce qui est visible et audible, sans interprétation immédiate.

Par exemple, noter que « *cinq élèves ont pris la parole* » ou que « *la lecture silencieuse a duré 30 minutes* » constitue un matériau objectivable, contrairement à une formulation comme « *la séance était trop longue* » ou « *les élèves étaient passifs* ».

Ce déplacement est essentiel, car il permet de construire un support d'analyse partageable avec l'enseignant.

Repère pour agir n°2 : Un deuxième repère est de se centrer sur quelques objets d'observation clairement définis en amont. Les corpus montrent que les observations trop larges produisent des retours dispersés et peu exploitables.

Il est donc préférable de cibler des dimensions précises, en lien avec le pré-entretien : *la participation des élèves, la gestion du temps, les modalités de différenciation, ou encore la nature des interactions.*

Ce ciblage permet de produire une observation plus fine et plus pertinente.

Repère pour agir n°3 : Un troisième repère consiste à articuler systématiquement l'observation avec les intentions exprimées par l'enseignant. Il ne s'agit pas d'observer « en général », mais de mettre en tension ce qui était prévu et ce qui se réalise effectivement.

Par exemple, si l'enseignant annonce vouloir *faire participer tous les élèves*, l'observation portera explicitement sur *la distribution réelle de la parole.*

Cette mise en relation est centrale pour nourrir l'analyse ultérieure.

Repère pour agir n°4 : Un quatrième repère est de porter une attention particulière aux effets produits sur les élèves.

L'observation ne doit pas se limiter aux actions de l'enseignant, mais intégrer les réactions des élèves : *engagement, compréhension, erreurs, modalités de participation.*

Ce déplacement permet de passer d'une lecture centrée sur la performance de l'enseignant à une analyse des conditions d'apprentissage.

Repère pour agir n°5 : Un cinquième repère consiste à repérer les écarts significatifs sans les interpréter immédiatement.

Les décalages entre *intention* et *réalisation*, entre *consigne* et *activité effective*, ou entre *objectifs* et *résultats* constituent des points d'entrée privilégiés pour l'analyse. Cependant, ces écarts doivent être décrits avant d'être expliqués.

L'enjeu est de conserver une posture d'enquête plutôt que de jugement.

Repère pour agir n°6 : Un sixième repère concerne la posture de l'observateur, qui doit rester discrète et non intrusive.

L'observation se déroule sans intervention, afin de *ne pas modifier le cours de l'activité*. Cette retenue est essentielle pour accéder à une activité la plus proche possible de l'ordinaire.

Elle contribue également à maintenir un climat de confiance avec l'enseignant.

Repère pour agir n°7 : Un septième repère est de prendre des notes organisées et exploitables. Les éléments recueillis doivent pouvoir être restitués de manière claire dans l'entretien post-observation.

Il est donc utile de structurer la prise de notes autour de catégories simples : *moments* de la séance, *actions de l'enseignant*, *réactions des élèves*, incidents ou *événements marquants*.

Cette organisation facilite la transformation de l'observation en support d'analyse.

Repère pour agir n°8 : Enfin, un dernier repère consiste à considérer l'observation comme un moment de préparation de l'entretien, et non comme une fin en soi.

Les faits recueillis n'ont de valeur que dans la mesure où ils pourront être mobilisés pour soutenir la réflexion de l'enseignant.

L'observateur doit donc *sélectionner des éléments significatifs*, susceptibles d'ouvrir le dialogue, plutôt que de chercher à être exhaustif.

Ces repères dessinent une conception exigeante de l'observation : une activité de description rigoureuse, orientée par des intentions explicites, et entièrement au service du développement professionnel. Ils permettent de transformer l'observation en un véritable outil d'analyse, capable de nourrir un entretien réflexif et de favoriser des évolutions durables des pratiques.

*

Partie IV : l'entretien conseil post-observation

La présente partie s'inscrit dans le prolongement direct des analyses conduites à partir des corpus d'entretiens pré et post-observation, ainsi que des observations de séances de classe. Elle vise à opérer un déplacement décisif : passer d'une lecture analytique des pratiques à une formalisation opérationnelle des conditions d'une supervision réellement transformatrice. Autrement dit, il ne s'agit plus seulement de comprendre ce qui se joue dans les interactions entre formateur et enseignant, mais de structurer un cadre d'action permettant de professionnaliser durablement la conduite des visites conseils.

1. La qualité de l'entretien dépend de la manière dont est organisée la progression du questionnement

Les éléments issus des analyses précédentes mettent en évidence une tension centrale. D'un côté, les acteurs engagés dans les dispositifs de supervision, dans le cadre de visites-conseils, manifestent une volonté réelle d'appuyer les enseignants, en mobilisant des observations pertinentes et en formulant des pistes d'amélioration souvent justifiées. De l'autre, ces intentions sont encore travaillées par des logiques héritées d'une culture trop directement prescriptive, où l'entretien tend à se transformer en espace de correction, voire de normalisation des pratiques. Ce décalage, largement documenté dans les corpus analysés au cours de la recherche-action du PSEM, ne relève pas d'un défaut individuel mais d'un processus de transition professionnelle, dans lequel les gestes d'une supervision à portée réflexive restent en cours d'appropriation.

Dans cette perspective, cette section IV propose un cadre structurant pour penser la visite conseil comme un dispositif à la fois méthodologique, relationnel et institutionnel. Elle repose sur une hypothèse forte : la qualité de l'entretien ne dépend pas uniquement des contenus échangés, mais de la manière dont est organisée la progression du questionnement, de la place accordée à la parole de l'enseignant, et de la capacité du formateur institutionnel à travailler les résistances plutôt qu'à les contourner. Les analyses montrent en effet que les moments de justification, de retrait ou de rationalisation ne constituent pas des obstacles, mais des indicateurs précieux de l'engagement de l'enseignant dans le réel de l'activité professionnelle.

2. Exemples d'interactions langagières provoquant des justifications, des retraits, des rationalisations.



Dans plusieurs séquences analysées, les formulations fortement normatives ou évaluatives du tuteur déclenchent des réponses de type justificatif. Ainsi, dans l'entretien avec monsieur M..., l'énoncé « *C'est inacceptable, c'est inadmissible* » introduit une rupture dans le cadre de l'échange. La réaction de l'enseignant n'est pas une analyse de sa pratique, mais une tentative de se repositionner face à la norme : « *Oui, c'est vrai... pourtant dans le document c'est bien écrit...* ». L'enseignant ne développe pas une compréhension de l'écart entre objectif et activité, mais cherche à expliquer son action en s'appuyant sur une référence externe. On observe ici un déplacement du registre réflexif vers un registre de conformité, où il s'agit moins de penser que de se justifier face à une norme perçue comme contraignante.

Un autre type de justification apparaît lorsque le tuteur met en évidence un écart entre intention et réalisation à partir de faits observés. Dans l'entretien post-observation d'une séance de lecture, le conseiller souligne : « *seulement cinq élèves ont lu à haute voix* ». L'enseignant

répond immédiatement : « *J'ai plus mis de temps au niveau de la lecture silencieuse parce que les enfants sont examinés selon la lecture silencieuse* ». Cette réponse ne conteste pas le constat, mais le reconfigure en le rattachant à une contrainte institutionnelle. La justification fonctionne ici comme un mécanisme de maintien de la cohérence professionnelle : l'enseignant ne nie pas le problème, mais en déplace la responsabilité vers le cadre évaluatif.



Les situations de retrait apparaissent plus discrètement, mais elles sont tout aussi significatives. Elles se manifestent souvent lorsque les questions du tuteur sont perçues comme potentiellement disqualifiantes ou trop frontales. Dans le corpus relatif à l'entretien pré-observation avec M. B..., à la question portant sur les difficultés personnelles (« *quelles difficultés inhérentes à vous-même ?* »), l'enseignant répond : « *chez moi les difficultés, il n'y en a pas* ». Cette réponse marque une fermeture du discours. Elle ne signifie pas une absence réelle de difficulté, mais une impossibilité, dans ce cadre interactionnel, de les verbaliser. Le retrait fonctionne ici comme une stratégie de protection identitaire face à une menace implicite sur la compétence professionnelle.

Ce même phénomène peut être observé dans des formes plus atténuées, notamment à travers des réponses minimales ou des acquiescements peu élaborés. Dans l'entretien avec Mme P..., lorsque le tuteur multiplie les prescriptions méthodologiques, l'enseignante répond fréquemment par « *oui* », « *oui chef* », « *j'ai compris* ». Ces énoncés ne traduisent pas nécessairement une appropriation réelle des contenus, mais plutôt une adaptation interactionnelle à une situation asymétrique. Le retrait ne prend pas ici la forme d'un refus explicite, mais d'un engagement minimal dans l'échange, qui limite la profondeur de l'analyse.

Enfin, les processus de rationalisation apparaissent lorsque l'enseignant produit une explication a posteriori visant à rendre son action cohérente, sans pour autant en interroger les fondements. Dans l'entretien post-observation d'une séance de lecture, l'enseignant attribue certaines difficultés à « *l'émotion* ». Cette explication permet de donner du sens à l'écart observé, mais elle a également pour effet de neutraliser l'analyse des choix didactiques. La rationalisation fonctionne ici comme une forme de stabilisation du sens : elle évite une remise en question plus profonde en proposant une cause globale et acceptable.



Un autre exemple de rationalisation apparaît lorsque l'enseignant explique le fait de faire lire un élève debout : « *quand ils lisent assis, ceux qui n'entendent pas ne suivent pas* ». Cette justification construit une cohérence interne à la pratique observée, mais elle ne permet pas d'en interroger les effets sur la qualité de la lecture ou sur le confort des élèves. L'explication produit une légitimation de l'action plutôt qu'une analyse de ses implications.

Ces différents exemples montrent que les interactions langagières dans l'entretien conseil ne sont jamais neutres. Elles orientent fortement les formes de réponse de l'enseignant. Des formulations évaluatives ou prescriptives tendent à produire des justifications ou des retraits, tandis que certaines relances centrées sur les faits ou sur l'explicitation peuvent favoriser une élaboration plus réflexive.

Du point de vue socio-clinique⁵, ces réactions ne doivent pas être interprétées comme des obstacles, mais comme des manifestations des résistances à l'œuvre dans toute situation de formation. Elles constituent des indicateurs précieux pour ajuster la posture du tuteur et créer les conditions d'un véritable travail d'analyse des pratiques.

Dès lors, la visite conseil peut être conçue comme un espace de transformation progressive des représentations et des pratiques. Elle articule trois dimensions indissociables. Une dimension cognitive, dans laquelle l'enseignant est amené à expliciter ses choix et à analyser les effets de son action. Une dimension socio-affective, qui suppose un cadre sécurisant permettant l'expression des difficultés sans crainte de disqualification. Une dimension institutionnelle enfin, dans laquelle les normes professionnelles ne sont pas simplement transmises, mais mises en discussion à partir des situations concrètes rencontrées sur le terrain.

Cette partie propose ainsi de formaliser les principes, les étapes et les gestes professionnels qui permettent de stabiliser cette posture de supervision réflexive. Elle vise à outiller les formateurs pour qu'ils puissent construire des entretiens qui ne se limitent pas à dire ce qu'il faudrait faire, mais qui rendent possible un véritable travail de pensée chez l'enseignant. L'enjeu est de transformer la visite conseil en un levier de professionnalisation, capable d'articuler observation, analyse et projection dans une dynamique cohérente et progressive.

En ce sens, la partie IV constitue un point d'appui central pour le développement des Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GEAPP) qui seront présentés dans la section suivante. Ils offrent un cadre partagé permettant de dépasser les logiques individuelles et de construire une culture commune de la supervision, fondée sur le questionnement, l'analyse des pratiques et la co-construction des solutions. Elle prolonge ainsi les analyses précédentes en les traduisant en repères opératoires, directement mobilisables dans les situations de formation et de supervision.

Enfin, cette proposition s'inscrit dans une approche qui considère que les transformations durables ne peuvent advenir que si les acteurs sont reconnus comme sujets de leur propre développement, et si les dispositifs de supervision prennent en compte la complexité des situations, des contextes et des contraintes.

La visite conseil devient alors un espace de médiation, où se négocient à la fois des savoirs professionnels, des normes d'action et des formes d'engagement dans le métier.

⁵ Rappel : Par exemple, lorsqu'un enseignant justifie une pratique en disant « je fais comme ça parce que les élèves ne comprennent pas autrement », il ne s'agit pas seulement d'une résistance au changement, mais d'un révélateur des tensions entre les attentes institutionnelles et la réalité de la classe. Ces éléments peuvent alors servir de point d'appui pour engager une analyse des pratiques plus approfondie.

Les 9 repères pour conduire un entretien post-observation de la classe ...

Repère n°1 : Ouvrir un espace de parole non menaçant

L'entretien doit commencer par une question large permettant à l'enseignant d'entrer dans l'analyse à partir de son propre point de vue.

Verbatim illustratif : « *Pouvez-vous nous dire ce que vous pensez de la leçon que vous venez de faire ?* »

Analyse : Ce type de relance installe un cadre réflexif sécurisé et évite d'induire une réponse normative. Il constitue une condition d'émergence de la réflexivité descriptive.

Repère 2 : Faire passer du général au concret

Le conseiller doit rapidement conduire l'enseignant à quitter les catégories générales pour entrer dans des faits observables.

Verbatim illustratif : « *Pouvez-vous confirmer cela à travers un fait précis observé pendant la séance ?* »

Analyse : Ce déplacement est central : il transforme une représentation globale (« ils sont bons à l'oral ») en objet d'analyse didactique.

Repère 3 : S'appuyer sur des traces objectivées

Le conseiller doit introduire des éléments observables pour produire un effet miroir.

Verbatim illustratif : « *Nous avons constaté que la lecture silencieuse a pris 30 minutes...* »

Analyse : Cette confrontation non accusatoire permet le passage à une réflexivité critique. Elle est essentielle pour dépasser les rationalisations.

Repère 4 : Accueillir les résistances sans les disqualifier

Les justifications de l'enseignant doivent être considérées comme des matériaux d'analyse et non comme des obstacles.

Verbatim illustratif : « *J'ai plus mis de temps... parce que les enfants sont examinés selon la lecture silencieuse* »

Analyse : Selon Monceau, la résistance révèle des tensions institutionnelles et non des défaillances individuelles.

Repère 5 : Questionner les intentions pédagogiques

Il s'agit de faire expliciter le lien entre ce que l'enseignant voulait faire et ce qu'il a fait.

Verbatim illustratif : « *Quel était l'objectif principal de votre leçon ?* »

Analyse : Cette relance met en tension intention et réalisation, générant une mise en crise productive.

Repère 6 : Explorer les effets sur les élèves

L'entretien doit porter explicitement sur les effets produits sur les apprentissages et la participation.

Verbatim illustratif : « *Comment voyez-vous la participation de vos élèves ?* »

Analyse : Ce déplacement permet d'entrer dans l'analyse pédagogique et de sortir d'une centration sur l'activité de l'enseignant seul.

Repère 7 : Rendre visibles les gestes professionnels

Le conseiller doit faire expliciter les stratégies réellement mises en œuvre.

Verbatim illustratif : « *Quelle stratégie avez-vous utilisée pour aider les élèves ?* »

Analyse : L'entretien devient alors un espace de mise en visibilité de l'activité invisible.

Repère 8 : Favoriser l'évaluation métacognitive

Le conseiller doit amener l'enseignant à juger lui-même l'efficacité de ses actions.

Verbatim illustratif : « *Comment jugez-vous l'efficacité de cette stratégie ?* »

Analyse : Ce niveau correspond à une réflexivité métacognitive, condition d'un véritable développement professionnel.

Repère 9 : Conduire vers une projection opératoire

L'entretien doit se conclure par une transformation de l'analyse en action future.

Verbatim illustratif : « *Si vous deviez reprendre cette leçon, que feriez-vous ?* »

Analyse : Ce moment correspond à la « transduction » : transformation d'une difficulté en règle professionnelle.

Conclusion générale

Ces neuf repères dessinent une architecture méthodologique complète de l'entretien conseil. Leur cohérence repose sur une progression structurée : ouverture, ancrage, confrontation, élaboration, transformation. L'analyse des corpus enregistrés montre que lorsque cette progression est respectée, l'entretien devient un véritable dispositif de professionnalisation. À l'inverse, lorsqu'elle est rompue — notamment par des postures prescriptives ou évaluatives — la réflexivité reste superficielle et les résistances se rigidifient.

Ainsi, l'enjeu principal de formation des conseillers pédagogiques ne réside pas dans la maîtrise de contenus didactiques supplémentaires, mais dans l'apprentissage de ces gestes langagiers et interactionnels, qui constituent le cœur de l'entretien réflexif.

*

Partie V : le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Pratiques Professionnelles

La mise en œuvre des Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GEAPP) constitue un prolongement direct et structurant du dispositif de visite conseil tel qu'il a été formalisé dans les parties précédentes. Là où la visite conseil opère à l'échelle individuelle, le GEAPP permet un changement d'échelle en instituant un espace collectif de réflexion, de confrontation et de co-construction des savoirs professionnels entre formateurs. Dans le cadre des ressources développées au sein du programme PSEM et de l'INSE de l'Université de Lomé, les GEAPP s'inscrivent dans une logique de professionnalisation continue fondée sur l'analyse des pratiques réelles, et non sur la seule transmission de prescriptions pédagogiques.

1. Finalités du GEAPP

Le GEAPP vise à installer durablement une culture de l'analyse réflexive au sein des équipes pédagogiques et des dispositifs de formation. Il ne s'agit pas d'un espace d'évaluation ni de contrôle, mais d'un dispositif structuré d'apprentissage professionnel.

Trois finalités principales peuvent être identifiées.

La première est de transformer les expériences individuelles en ressources collectives. Les situations vécues en classe, souvent perçues comme singulières ou problématiques, deviennent des objets d'analyse partagés, permettant d'identifier des régularités, des tensions communes et des leviers d'action transférables.

La deuxième est de développer les compétences réflexives des enseignants et des conseillers pédagogiques. En s'entraînant à décrire, analyser et problématiser les pratiques, les participants apprennent à passer d'un discours spontané à une véritable élaboration professionnelle.

La troisième est de stabiliser les gestes professionnels de l'accompagnement. Les repères développés dans l'entretien conseil (questionner, reformuler, objectiver, accueillir les résistances) sont réinvestis dans un cadre collectif, ce qui favorise leur appropriation et leur diffusion.

2. Principes méthodologiques du GEAPP

Le fonctionnement du GEAPP repose sur un ensemble de principes issus des approches socio-cliniques et de l'analyse de l'activité.

Un premier principe est celui de la centration sur des situations réelles. Les échanges prennent appui sur des expériences vécues par les participants (séances observées, difficultés rencontrées, entretiens conduits). Cet ancrage dans le réel garantit la pertinence et l'engagement des participants.

Un deuxième principe est celui de la suspension du jugement. Comme dans l'entretien conseil, il s'agit de créer un espace sécurisant, où les pratiques peuvent être analysées sans crainte de disqualification. Cette condition est essentielle pour permettre l'expression des difficultés et le travail des résistances.

Un troisième principe est celui de la primauté de la description. Avant toute interprétation, les participants sont invités à décrire précisément la situation : que s'est-il passé ? qui a fait quoi ? à quel moment ? Cette exigence permet d'éviter les généralisations et de construire une base commune d'analyse.

Un quatrième principe est celui du questionnement collectif. L'analyse ne repose pas sur l'expertise d'un individu, mais sur la capacité du groupe à produire des questions pertinentes. Ce déplacement est fondamental : il s'agit moins de « donner des solutions » que d'ouvrir des pistes de réflexion.

Enfin, un cinquième principe est celui de la co-construction des savoirs professionnels. Les solutions émergent progressivement du travail collectif, à partir de la confrontation des points de vue et des expériences.

3. Déroulement d'une séance de GEAPP

Une séance de GEAPP s'organise généralement en plusieurs étapes structurées, qui reprennent, à l'échelle collective, la logique des trois phases de la visite conseil.

Dans un premier temps, un participant expose une situation professionnelle vécue. Il s'agit d'un récit situé, sans analyse préalable, permettant de « poser le problème ». Le rôle de l'animateur est ici de garantir la précision du récit et d'éviter les généralisations.

Dans un deuxième temps, le groupe engage une phase de clarification. Les participants posent des questions factuelles pour mieux comprendre la situation : contexte, déroulement, réactions des élèves, intentions de l'enseignant. Cette étape vise à enrichir la description sans encore entrer dans l'interprétation.

Dans un troisième temps, le groupe passe à l'analyse. Les participants formulent des hypothèses, identifient des tensions, mettent en relation les éléments observés avec des cadres professionnels (gestion du temps, différenciation, participation des élèves, etc.). C'est à ce moment que les résistances peuvent être travaillées collectivement.

Dans un quatrième temps, le groupe élabore des pistes d'action. Ces propositions ne sont pas des prescriptions, mais des hypothèses d'intervention, discutées et ajustées collectivement.

Enfin, un dernier temps permet au participant initial de réagir, de s'approprier les éléments proposés et de formuler des perspectives d'évolution.

4. Rôle de l'animateur du GEAPP

L'animateur occupe une place centrale dans le dispositif. Son rôle n'est pas de transmettre un savoir, mais d'organiser les conditions d'un travail réflexif collectif.

Il veille à la qualité du cadre (respect, non-jugement, écoute), à la rigueur méthodologique (passage par la description, clarification des faits) et à la progression de l'analyse (du descriptif vers le problématique).

Il joue également un rôle de régulation des interactions, en évitant les dérives fréquentes : conseils immédiats, jugements implicites, digressions. Il aide le groupe à maintenir une posture d'enquête.

Enfin, il soutient le travail sur les résistances, en accueillant les justifications ou les hésitations comme des éléments à analyser, et non comme des obstacles.

5. Articulation entre visite conseil et GEAPP

Le GEAPP ne se substitue pas à la visite conseil, mais en constitue un prolongement et un amplificateur.

Les situations issues des visites conseils (observations de classe, extraits d'entretiens, difficultés rencontrées) peuvent alimenter les séances de GEAPP. Inversement, les repères construits en GEAPP peuvent être réinvestis dans les visites suivantes.

Cette articulation permet de créer une boucle de professionnalisation continue : expérience individuelle → analyse collective → transformation des pratiques → nouvelles expériences

Elle contribue également à dépasser l'isolement professionnel des enseignants et des conseillers, en instaurant une dynamique collective d'apprentissage.

6. Apports du GEAPP dans le contexte du PSEM

Dans le contexte du PSEM, le développement des GEAPP représente un levier stratégique pour renforcer la qualité de l'accompagnement pédagogique. Il permet :

- de mutualiser les expériences issues des visites conseils
- de stabiliser des repères méthodologiques partagés
- de développer une culture professionnelle commune
- d'accompagner la transition vers des pratiques moins prescriptives et plus réflexives

Il contribue ainsi à inscrire les transformations engagées dans la durée, en les ancrant dans des collectifs professionnels.

Conclusion

Le GEAPP constitue un dispositif complémentaire essentiel de la visite conseil. Il permet de passer d'une logique d'accompagnement ponctuel à une dynamique collective et continue de professionnalisation. En structurant un espace d'analyse partagé, il favorise le développement de compétences réflexives, la mise en discussion des pratiques et la co-construction de solutions adaptées aux contextes réels. Dans une perspective socio-clinique, il participe pleinement du travail des résistances, en offrant un cadre où celles-ci peuvent être exprimées, comprises et transformées en ressources pour l'action.

*

Téléchargement de ressources pour conduire un GEAPP

Site Od'ecol *international* : <https://www.odecol.org/ressources-miras>

Ressources disponibles en téléchargement : repères et protocole pour animer un GEAPP



Partie VI : l'intégration d'un Assistant d'Intelligence artificielle

On peut distinguer deux façons de comprendre l'apport de l'assistant IA présenté dans le chapitre suivant. D'abord, il faut le considérer comme un outil technique. Dans ce sens, l'assistant sert à analyser des données, par exemple des retranscriptions d'entretiens. Il permet de repérer des éléments précis, d'organiser l'information, de catégoriser les types de questions posées ou les réponses des enseignants. Autrement dit, il aide à mieux voir ce qui se passe réellement dans un entretien, avec plus de rigueur et de précision qu'une analyse intuitive. Mais cette première lecture est insuffisante.

1. Un instrument qui transforme la manière de travailler, de penser et d'accompagner les enseignants.

L'assistant ne fait pas seulement « gagner du temps » ou « mieux analyser ». Il transforme en profondeur la manière même de conduire et de penser l'entretien-conseil. C'est en ce sens qu'on peut parler de dispositif socio-cognitif. Concrètement, cela signifie que l'outil agit sur la manière de réfléchir et d'interagir des professionnels. Par exemple, le fait de savoir que chaque relance peut être analysée (clarification, question sur les critères, sur les finalités, etc.) amène le formateur à modifier sa façon de poser des questions. Il devient plus attentif à ce qu'il fait, plus conscient de ses choix. De la même manière, l'entretien devient moins un moment d'évaluation et davantage un espace d'analyse partagée.

Ainsi, l'assistant ne se contente pas d'intervenir après coup, pour analyser un entretien. Il agit en amont et pendant l'entretien, en transformant la posture du formateur et la nature du dialogue avec l'enseignant. C'est pourquoi il est important d'avoir ce double regard. Si l'on voit seulement l'assistant comme un outil technique, on passe à côté de l'essentiel. En réalité, il modifie les pratiques professionnelles elles-mêmes. Il contribue à faire évoluer le métier de formateur ou d'inspecteur, en les amenant à adopter une posture plus analytique, plus réflexive et moins évaluative. Autrement dit, l'assistant n'est pas seulement un outil que l'on utilise. C'est un instrument qui transforme la manière de travailler, de penser et d'accompagner les enseignants.

2. Une plus-value épistémique : instrumenter l'analyse de l'activité

La première contribution de l'assistant IA réside dans sa capacité à systématiser l'analyse de l'activité à partir de traces langagières. Le prompt impose en effet un cadre méthodologique extrêmement rigoureux : segmentation en épisodes, catégorisation des relances, identification des niveaux d'explicitation, formulation d'hypothèses prudentes, distinction entre description et interprétation. Ce niveau d'exigence correspond à ce que Yves Clot désigne comme une condition de la mise en débat du travail réel. En structurant l'analyse autour de traces précises et de catégories explicites, l'assistant permet de dépasser les jugements globaux pour accéder à une compréhension fine des dynamiques interactionnelles. Concrètement, là où un formateur pourrait dire « l'entretien n'a pas permis d'approfondir », l'assistant permet d'objectiver ce constat en montrant, par exemple, que les relances restent majoritairement au niveau de la clarification (N1) sans accéder aux critères de décision (N3). Il produit ainsi une connaissance plus robuste, plus discutable et plus transférable. Cette capacité à formaliser l'analyse transforme l'entretien-conseil en un objet de recherche à part entière, ce qui constitue une avancée majeure dans une perspective de recherche-action.

3. Une plus-value méthodologique : modéliser les gestes professionnels

Le prompt agit comme un véritable modèle opératoire des gestes professionnels du formateur. Il explicite des dimensions qui restent habituellement implicites : types de relances, fonctions interactionnelles, effets produits sur l'enseignant, niveaux d'explicitation atteints. Ce faisant, il rejoint directement les travaux de Dominique Bucheton en offrant une grille de lecture fine des interactions. Mais il va plus loin en rendant ces gestes immédiatement opérationnels. Par exemple, la typologie des relances proposée dans le prompt (clarification, procédurale, sur critères, sur finalité, etc.) permet au formateur de comprendre précisément ce qu'il fait lorsqu'il parle. Elle lui permet également d'identifier des angles morts. Il peut ainsi constater qu'il sollicite peu les critères de décision de l'enseignant, ou qu'il évite les relances sur les alternatives. Cette explicitation des gestes constitue une forme d'instrumentation cognitive : elle permet au formateur de développer une conscience réflexive de son propre agir professionnel.

4. Une plus-value formative : soutenir la réflexivité professionnelle

L'un des apports les plus significatifs de l'assistant réside dans sa capacité à soutenir la réflexivité des formateurs eux-mêmes. Dans le modèle classique, l'entretien-conseil vise principalement le développement de l'enseignant observé. L'assistant introduit un déplacement : il rend également observable l'activité du formateur. Ce dernier peut analyser ses propres relances, leurs effets, leurs limites. Ce processus correspond très précisément à la notion de « praticien réflexif » développée par Donald Schön. L'assistant agit comme un tiers médiateur qui permet de passer d'une réflexion implicite à une réflexion structurée, outillée, objectivée. Par exemple, un formateur peut découvrir que certaines de ses relances produisent des réactions de justification défensive plutôt que d'approfondissement. Cette prise de conscience ouvre la possibilité d'un ajustement concret de sa pratique. L'assistant joue ainsi un rôle de « miroir augmenté » de l'activité professionnelle.

5. Une plus-value interactionnelle : sécuriser et ouvrir le dialogue

Le prompt intègre explicitement une posture non évaluative et sécurisante. Il impose de formuler des hypothèses prudentes, d'éviter toute attribution d'intention, et de proposer des alternatives plutôt que des corrections. Cette orientation a des effets majeurs sur la dynamique des entretiens. Elle permet de limiter les phénomènes de défense, de justification ou de fermeture, fréquemment observés dans les situations d'évaluation. Elle rejoint ici les exigences identifiées dans votre corpus : transformer les constats en questionnements, éviter la posture surplombante, construire un espace de discussion plutôt qu'un espace de jugement. L'assistant contribue ainsi à installer un cadre interactionnel plus favorable à l'explicitation et à l'analyse des pratiques.

6. Une plus-value stratégique : outiller le pilotage et la capitalisation

Au-delà de l'analyse individuelle des entretiens, l'assistant ouvre des perspectives importantes en matière de pilotage et de capitalisation. En produisant des analyses structurées et comparables, il devient possible d'identifier des tendances à l'échelle d'un collectif : types de relances dominantes, niveaux d'explicitation atteints, formes récurrentes de résistance. Ces données peuvent alimenter des dispositifs de formation, des groupes d'analyse de pratiques (GEAPP), ou encore des démarches de recherche-action. Elles permettent de passer d'une accumulation de situations singulières à une

compréhension plus systémique des pratiques. L'assistant devient ainsi un outil d'apprentissage organisationnel, au sens où il contribue à la construction de connaissances collectives sur l'activité.

7. Limites et points de vigilance

Cependant, l'usage de l'assistant ne va pas sans risques, qu'il convient d'explicitier. Le premier risque est celui d'une réification des catégories. Les typologies proposées (types de relances, niveaux d'explicitation) peuvent être utilisées de manière rigide, comme des normes à atteindre. Or, dans la perspective de Clot et de Schön, ces catégories doivent rester des outils d'analyse, et non des critères d'évaluation. Le second risque concerne la perte de contextualisation. L'assistant analyse des traces langagières, mais ne dispose pas toujours de l'ensemble des éléments de la situation (gestes non verbaux, contexte institutionnel, histoire de la relation). Il est donc nécessaire de maintenir une vigilance interprétative. Enfin, un troisième risque réside dans une possible illusion d'objectivité. La structuration de l'analyse peut donner l'impression d'une vérité stabilisée, alors qu'il s'agit toujours d'une interprétation située.

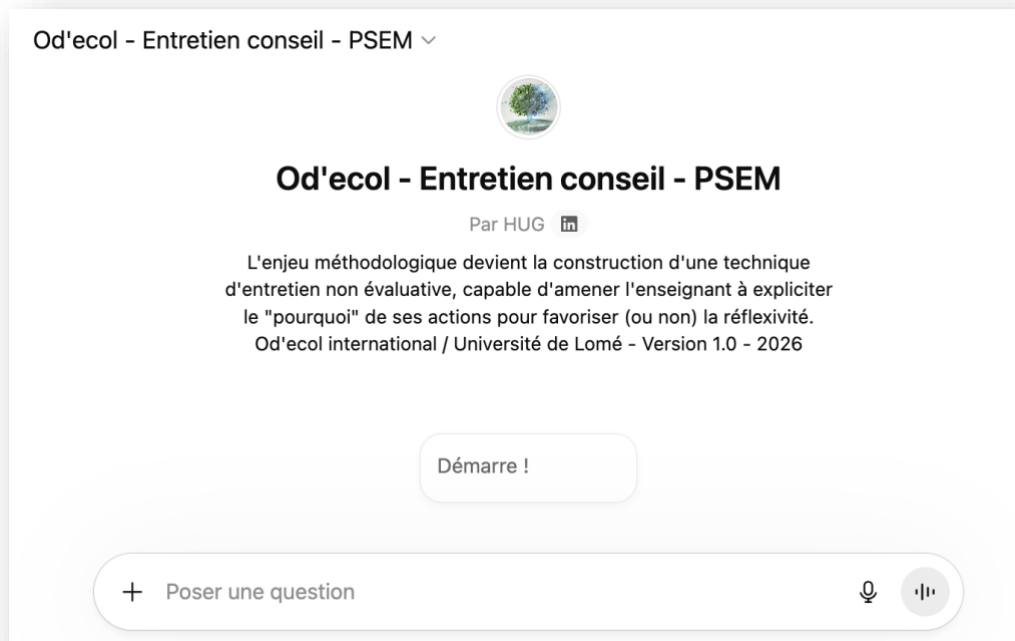
Conclusion : un instrument de transformation des pratiques professionnelles

L'assistant IA, tel que conçu dans votre prompt, ne se limite pas à automatiser une analyse. Il constitue un véritable instrument de transformation de la professionnalité. En articulant formalisation méthodologique, explicitation des gestes, soutien à la réflexivité et structuration du dialogue, il permet de faire évoluer l'entretien-conseil vers un dispositif plus rigoureux, plus opérant et plus émancipateur. Sa plus-value principale réside sans doute dans sa capacité à rendre visible ce qui, dans l'activité des formateurs, reste habituellement implicite. En cela, il s'inscrit pleinement dans une perspective de développement du pouvoir d'agir des professionnels, en cohérence avec les cadres théoriques que vous mobilisez.

*

Partie VII : les fonctionnalités de l'Assistant d'Intelligence Artificielle et un exemple de protocole d'appropriation

<https://chatgpt.com/g/g-6983067523c4819182ee170668e64ea8-od-ecol-entretien-conseil-psem>



1. Les fonctionnalités de l'assistant

Cet assistant sert à analyser des entretiens entre un observateur (inspecteur, conseiller) et un enseignant, à partir de leur retranscription. Concrètement, il ne juge pas et ne “note” pas l’enseignant. À la place, il cherche à comprendre comment la discussion fonctionne :

- comment l’observateur pose ses questions (les “relances”)
- comment l’enseignant répond (décrit-il simplement ? explique-t-il ses choix ?)
- jusqu’où va la réflexion (faits, méthodes, critères, intentions, alternatives...)

Il découpe l’entretien en petits moments, puis analyse pour chacun :

- le type de question posée
- l’effet que cette question peut produire
- la manière dont l’enseignant s’en saisit (ou non)
- le niveau de profondeur atteint dans l’explication

Ensuite, il propose :

- une lecture globale de la dynamique de l’entretien (ce qui ouvre ou bloque la réflexion)
- des pistes de relances alternatives, pour aider l’observateur à mieux faire expliciter les pratiques
- une synthèse narrative utilisable par un inspecteur
- et trois recommandations concrètes, appuyées sur des extraits réels

En résumé : c’est un outil pour améliorer la qualité des entretiens professionnels, en se centrant sur la manière de faire parler et réfléchir, plutôt que sur l’évaluation des personnes.

2. Protocole d'appropriation de l'assistant d'Intelligence Artificielle

Ce protocole vise un objectif précis : transformer l'assistant IA en instrument de développement professionnel, et non en simple outil d'analyse. Il s'agit donc d'entraîner les formateurs à :

- analyser finement les entretiens
- prendre conscience de leurs propres gestes langagiers
- ajuster leurs pratiques en situation
- développer une réflexivité instrumentée

Autrement dit, l'IA devient un support de formation des formateurs eux-mêmes.

Principe général : un entraînement en boucle réflexive

Le protocole repose sur une boucle en quatre temps :

1. production (entretien réel enregistré)
2. analyse assistée par IA à partir de la retranscription de l'audio
3. mise en débat collective
4. réinvestissement en situation

Cette boucle correspond à une logique de transformation progressive de l'activité, et non à une formation descendante.

Exemple d'organisation du protocole (cycle d'entraînement sur 4 à 6 semaines)

Phase 1 : Familiarisation guidée (Semaine 1)

Objectif : comprendre le fonctionnement de l'assistant IA

Activité :

- présentation du modèle d'analyse (chapitre IV : types de relances, niveaux d'explicitation)
- analyse collective d'un entretien déjà traité par l'IA (Annexe n°2)
- identification des catégories (relances, résistances, niveaux)

Modalité :

- travail en groupe (GEAPP)
- accompagnement fort de l'animateur du groupe

Point clé :

À ce stade, les participants ne produisent pas encore d'analyse. Ils apprennent à lire une analyse.

Phase 2 : Analyse accompagnée (Semaines 2-3)

Objectif : s'approprier l'outil comme instrument d'analyse

Activité :

- chaque participant apporte une retranscription courte d'entretien réel (audio retranscrit)
- utilisation de l'assistant IA pour produire une analyse
- lecture critique guidée de cette analyse

Travail demandé :

- repérer les types de relances utilisés
- identifier les moments de fermeture / ouverture
- analyser les réactions de l'enseignant

Apport fondamental :

Le formateur découvre ses propres gestes professionnels objectivés.

Phase 3 : Auto-analyse réflexive (Semaines 3-4)

Objectif : transformer l'analyse en levier de développement professionnel

Activité :

- sélection de 2 à 3 épisodes critiques dans l'entretien
- comparaison entre :
 - relance réellement utilisée
 - relance alternative proposée par l'IA

Travail réflexif :

- pourquoi ai-je posé cette question ?
- quel effet a-t-elle produit ?
- qu'aurais-je pu faire autrement ?

Cadre théorique :

Cette phase correspond directement à la réflexion sur l'action chez Donald Schön.

Phase 4 : Simulation et entraînement (Semaines 4-5)

Objectif : automatiser de nouveaux gestes professionnels

Activité :

- jeux de rôle (formateur / enseignant)
- simulation d'entretiens courts (10-15 minutes)
- intégration volontaire de nouvelles relances

Modalité :

- en binôme ou trinôme
- observation croisée

Spécificité :

Les participants s'entraînent à produire des relances de type :

- relance sur critères
- relance sur finalité
- relance de régulation

Apport :

On passe ici d'une analyse a posteriori à une transformation en situation.

Phase 5 : Retour au réel instrumenté (Semaines 5-6)

Objectif : transférer les acquis dans les pratiques professionnelles

Activité :

- conduite d'un entretien réel sur le terrain
- enregistrement ou retranscription partielle
- nouvelle analyse avec l'IA

Comparaison :

- évolution des types de relances
- évolution du niveau d'explicitation
- évolution des réactions de l'enseignant

Apport majeur :

Le formateur observe concrètement l'effet de ses transformations.

Intégration dans un GEAPP

Le protocole prend toute sa puissance lorsqu'il est intégré dans un GEAPP.

Le groupe permet :

- de mutualiser les analyses
- de comparer les pratiques
- de stabiliser des repères communs
- de transformer les résistances en objets collectifs

Dans cette logique, l'IA joue un rôle de médiateur externe :

→ elle objectivise

→ le groupe interprète

→ les professionnels transforment

Points de vigilance

L'usage d'un assistant d'intelligence artificielle dans l'analyse des entretiens-conseil offre un potentiel important de développement professionnel, mais il suppose une vigilance constante pour éviter certaines dérives inhérentes à toute instrumentation de l'activité.

Un premier risque consiste à accorder aux analyses produites par l'IA une valeur de vérité qu'elles ne possèdent pas. Ces analyses doivent rester des hypothèses de travail, à discuter et à confronter, et non des diagnostics à appliquer. Dans le même sens, les catégories proposées par l'outil ne doivent pas être transformées en normes implicites : elles sont des repères pour penser l'activité, et non des critères de conformité.

Un autre point de vigilance concerne la tendance à isoler les données langagières de leur contexte réel. L'analyse ne prend sens que si elle est systématiquement reliée aux conditions concrètes d'exercice du métier, faute de quoi elle risque de devenir abstraite ou partiellement inopérante.

Enfin, un dernier risque réside dans un possible glissement vers une logique techniciste, où l'attention se porterait davantage sur la maîtrise de l'outil que sur la transformation des pratiques. Or, l'enjeu fondamental demeure le développement de la réflexivité et du pouvoir d'agir des formateurs.

Ainsi, l'assistant IA ne doit pas être conçu comme une instance d'évaluation ou un modèle à suivre, mais comme un médiateur au service d'une analyse critique, contextualisée et orientée vers l'évolution des pratiques professionnelles.

Conclusion

Ce protocole permet de combler précisément la limite identifiée : il transforme un outil conceptuellement puissant en dispositif concret de formation.

Il opère un déplacement essentiel :

→ de l'analyse des entretiens

→ vers la transformation des pratiques d'entretien

Autrement dit, l'IA cesse d'être un outil externe pour devenir un instrument de développement du pouvoir d'agir des formateurs.

*

Annexe n°1 : référencement théorique

1. Yves Clot : documenter, mettre en débat et développer le pouvoir d’agir

Yves Clot est la distinction entre travail prescrit et travail réel. Le travail prescrit correspond à ce que l’institution attend, tandis que le travail réel désigne ce que les professionnels font effectivement, avec leurs ajustements, leurs arbitrages et leurs empêchements. Dans le corpus de ce guide, cette distinction apparaît très clairement dans la nécessité de « documenter une pratique ». Documenter ne consiste pas à vérifier la conformité au prescrit, mais à rendre visible l’activité réelle dans sa complexité. Par exemple, lorsqu’un enseignant explique qu’il met en place des groupes de niveau, le travail prescrit pourrait consister à vérifier si cette organisation correspond aux recommandations institutionnelles. En revanche, dans une perspective issue de Clot, l’enjeu devient de comprendre comment ces groupes fonctionnent réellement : quels élèves y sont placés, quelles tâches leur sont proposées, quels ajustements l’enseignant opère en situation.

L’entretien-conseil devient alors un dispositif d’accès au travail réel.

Un second concept fondamental chez Clot est celui de « travail empêché », c’est-à-dire l’ensemble de ce que les professionnels ne peuvent pas faire, ou ne parviennent pas à faire, en raison de contraintes multiples. Dans le corpus, cette notion apparaît à travers les discours des enseignants qui mobilisent des facteurs externes (milieu social, manque de suivi parental, etc.). Ces éléments ne doivent pas être interprétés comme de simples justifications, mais comme des indices de tensions professionnelles. Les analyses montrent que ces discours peuvent jouer un rôle de protection symbolique, en évitant une remise en cause directe des pratiques. Dans une perspective clotinienne, il s’agit précisément de manifestations du travail empêché.

Le rôle du formateur n’est donc pas de contester ces discours, mais de les travailler comme des symptômes d’une activité sous contrainte. Par exemple, le « manque de suivi parental » peut être reconfiguré comme une question professionnelle : comment les tâches scolaires sont-elles formulées pour être appropriables par les élèves en autonomie ? Pour Yves Clot, le développement professionnel passe par la mise en débat du travail réel. Ce débat ne consiste pas à juger, mais à confronter des points de vue à partir de traces de l’activité. Dans le corpus, cette idée est centrale dans la transformation des constats en hypothèses de travail. L’entretien post-observation ne vise pas à produire un verdict, mais à ouvrir une discussion à partir de données objectivées. Un exemple particulièrement éclairant est celui de la syllabation : plutôt que d’affirmer que la pratique est inefficace, le formateur peut proposer l’hypothèse que la tâche fonctionne comme un exercice de répétition plutôt que comme un outil de construction du lien entre lettres et sons. Cette formulation permet de transformer une critique potentielle en objet de débat, condition essentielle du développement professionnel selon Clot.

Enfin, l’objectif ultime de la démarche chez Clot est le développement du pouvoir d’agir des professionnels. Cela signifie leur capacité à comprendre et transformer leur propre activité. L’ensemble du corpus converge vers cette finalité : la documentation de la pratique, la co-construction de l’analyse et la transformation des données en objets de discussion visent toutes à renforcer la capacité des enseignants à agir sur leur travail.

2. Donald Schön : problématisation et réflexivité en situation

Donald Schön distingue deux formes de réflexivité :

- la réflexion sur l'action (après coup) ;
- la réflexion dans l'action (en situation).

Dans le corpus de ce guide, l'entretien-conseil mobilise principalement la première forme, mais il vise indirectement à développer la seconde. Par exemple, lorsque le formateur aide l'enseignant à expliciter ses critères de décision (« comment savez-vous que les élèves ont compris ? »), il contribue à rendre ces critères disponibles pour une utilisation ultérieure en situation. Ainsi, l'entretien devient un espace de construction de la réflexivité future.

Chez Schön, comme chez Dewey, la pratique professionnelle est conçue comme une activité de résolution de situations problématiques. Cette idée est directement mobilisée dans votre corpus à travers la notion de « problématisation ». Il ne suffit pas d'identifier un thème (par exemple « la participation des élèves »), il faut construire une question située, observable et investigable. Par exemple, au lieu de dire « les élèves participent peu », la problématisation consiste à formuler une question du type : « comment trois élèves identifiés réagissent-ils lors de la phase de mise en commun ? ». Cette transformation est au cœur de la démarche d'enquête.

Schön insiste sur la capacité des professionnels à ajuster leurs cadres d'analyse en fonction des situations. Cette compétence est mise en tension dans votre corpus par l'usage de grilles d'observation génériques. Ces grilles supposent des critères stabilisés a priori, ce qui limite la capacité d'adaptation à la singularité des situations. À l'inverse, la construction d'outils d'observation sur mesure correspond exactement à la posture du praticien réflexif : le formateur ajuste ses instruments en fonction de la problématique.

Enfin, Schön insiste sur le fait que les situations professionnelles sont marquées par l'incertitude, l'ambiguïté et la complexité. Cette idée est pleinement reprise dans votre corpus, qui souligne la nécessité d'accepter une part d'incertitude dans le dialogue de gestion et dans l'entretien-conseil. Loin d'être un obstacle, cette incertitude constitue une condition de l'enquête. Elle oblige à maintenir ouvertes les hypothèses et à éviter les conclusions prématurées.

3. Dominique Bucheton : les gestes professionnels et la dynamique interactionnelle

Les travaux de Dominique Bucheton permettent d'analyser finement la dimension interactionnelle de l'entretien-conseil, en particulier à travers la notion de gestes professionnels. Bucheton identifie plusieurs gestes organisateurs de l'activité enseignante, parmi lesquels les gestes d'étayage, de pilotage, de tissage et d'atmosphère. Ces gestes ne concernent pas uniquement la classe ; ils peuvent être transposés à la conduite d'un entretien professionnel.

Dans la phase de pré-observation, le formateur mobilise un geste d'étayage en aidant l'enseignant à expliciter son activité sans le mettre en difficulté. Il mobilise également un geste de pilotage en orientant progressivement l'échange vers des objets observables. Le geste de tissage apparaît lorsqu'il relie les propos de l'enseignant à des enjeux plus larges, par exemple en matière d'apprentissage ou de différenciation. Pendant l'entretien post-observation, le geste d'atmosphère devient central. Il s'agit de créer un climat de confiance qui permette à l'enseignant de s'engager dans l'analyse sans se sentir jugé. Cette dimension est explicitement présente dans votre corpus, notamment à travers l'exigence de sécurisation de la parole.

Les travaux de Bucheton permettent également de comprendre la notion de « redirection problématisante ». Ce geste consiste à orienter l'échange sans l'imposer, en s'appuyant sur les propos de l'interlocuteur. Par exemple, lorsque l'enseignant évoque des difficultés liées au contexte social, le formateur peut reformuler en ouvrant vers des pratiques pédagogiques, sans disqualifier le point de départ.

Enfin, Bucheton insiste sur la dimension située et dynamique des interactions. Un geste professionnel n'a pas de valeur en soi ; il prend sens dans une situation donnée. Cette idée rejoint l'ensemble du corpus, qui insiste sur la nécessité d'éviter les outils génériques au profit d'approches contextualisées.

Bibliographie (normes APA)

1. Yves Clot

Clot, Y. (1999). **La fonction psychologique du travail**. Paris : Presses Universitaires de France.

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

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. **Éducation Permanente**, 146, 17–25.

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

Clot, Y. (2015). **Vivre le travail**. Paris : Presses Universitaires de France.

2. Donald Schön

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

Schön, D. A. (1987). **Educating the reflective practitioner**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1994). **Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel** (J. Heynemand & D. Gagnon, Trad.). Montréal : Les Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983)

3. Dominique Bucheton

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. **Éducation et Didactique**, 3(3), 29–48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Bucheton, D. (2014). **Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les enseignants**. Paris : ESF Sciences humaines.

Bucheton, D. (Dir.). (2019). **Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés**. Paris : Retz.

Bucheton, D., & Dezutter, O. (Dir.). (2008). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la formation des enseignants**. Bruxelles : De Boeck.

*

Annexe n°2 : retranscription d'un exemple fictif des deux entretiens

Voici deux narrations construites à partir des corpus disponibles, correspondant chacune à un moment emblématique du dispositif (pré-entretien et post-entretien). Les verbatims sont respectés dans leur contenu, avec une légère stabilisation syntaxique pour en améliorer la lisibilité, sans altération du sens.

1. Narration d'un pré-entretien (Repère : passer des étiquettes aux indices observables)

Ce premier extrait illustre un moment typique où l'enseignant reste dans des catégories générales, et où le conseiller tente progressivement d'amener vers du concret.

Conseiller :

Pouvez-vous décrire votre classe telle que vous la vivez ?

Enseignant :

Je peux définir ma classe... j'ai un effectif de 75 élèves.

Conseiller :

Et comment percevez-vous vos élèves ?

Enseignant :

Certains élèves sont bons... certains sont perturbateurs... d'autres sont bavards.

Conseiller :

Quels sont les éléments sur lesquels vous vous basez pour dire cela ?

Enseignant :

Par exemple l'assiduité, le calme, la rigueur.

Conseiller :

Qu'est-ce que vous observez concrètement chez un élève assidu ?

Enseignant :

Un élève assidu... il suit bien la leçon... il ne parle pas... il fait les exercices.

Conseiller :

Pouvez-vous me donner un exemple précis d'un moment où vous voyez cette différence entre élèves ?

Enseignant :

Par exemple lors de la lecture... certains lisent correctement... d'autres se moquent quand un camarade se trompe... surtout sur la prononciation.

Conseiller :

Et comment gérez-vous ces situations ?

Enseignant :

Nous avons des règles de vie... quand ils respectent les règles, les tensions diminuent.

Conseiller :

Concrètement, que faites-vous quand un élève se moque pendant la lecture ?

Enseignant :

Je rappelle la règle... je dis qu'on ne doit pas se moquer... et je peux sanctionner.

Conseiller :

Comment organisez-vous votre classe pour gérer les différences de niveau ?

Enseignant :

J'ai formé des groupes... les forts, les moyens, les faibles... pour qu'ils s'entraident.

Conseiller :

Comment faites-vous fonctionner ces groupes pendant la séance ?

Enseignant :

Les forts aident les faibles... surtout pour la lecture.

Conseiller :

Qu'est-ce qui vous demande le plus d'effort dans votre classe ?

Enseignant :

C'est le nombre... et aussi l'absentéisme... certains élèves manquent souvent.

Conseiller :

Quand un élève revient après une absence, que faites-vous pour le remettre à niveau ?

Enseignant :

Je fais une petite remédiation... entre 11h30 et 11h40... surtout pour l'écriture.

Analyse du repère

Ce pré-entretien montre clairement le passage progressif :

- d'un discours global (« bons », « perturbateurs »)
- vers des indices observables (lecture, moqueries, participation)

Le conseiller mobilise ici un repère central : **transformer les catégories en faits situés**, condition nécessaire pour préparer une observation pertinente.

2. Narration d'un post-entretien (Repère : s'appuyer sur des traces objectivées et travailler les résistances)

Ce second extrait illustre un moment de post-entretien où l'analyse s'appuie sur des faits observés, tout en accueillant les justifications de l'enseignant.

Conseiller :

Pouvez-vous nous dire ce que vous pensez de la leçon que vous venez de faire ?

Enseignant :

Nous avons bien commencé la leçon... mais beaucoup d'élèves ne maîtrisent pas encore la lecture.

Conseiller :

Quel était l'objectif principal de votre séance ?

Enseignant :

C'était que les élèves lisent correctement le texte.

Conseiller :

Comment voyez-vous la participation de vos élèves pendant la séance ?

Enseignant :

Certains élèves participent... mais d'autres restent passifs.

Conseiller :

Nous avons observé que seulement cinq élèves ont lu à haute voix. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant :

J'ai pris plus de temps sur la lecture silencieuse... parce que les enfants sont examinés selon la lecture silencieuse.

Conseiller :

Vous aviez prévu combien de temps pour cette phase ?

Enseignant :

J'avais prévu 10 minutes.

Conseiller :

Nous avons observé que cette phase a duré environ 30 minutes.

Enseignant :

Oui... c'est vrai... j'ai insisté pour qu'ils comprennent bien.

Conseiller :

Qu'est-ce qui vous fait dire qu'ils ont compris ?

Enseignant :

Quand ils lisent sans hésiter... ou quand ils répondent aux questions.

Conseiller :

Pendant la séance, certains élèves n'ont pas répondu. Comment l'expliquez-vous ?

Enseignant :

Peut-être l'émotion... certains ont peur de parler.

Conseiller :

Quelle stratégie avez-vous utilisée pour aider ces élèves ?

Enseignant :

Je les fais lire debout... comme ça tout le monde entend.

Conseiller :

Comment jugez-vous l'efficacité de cette stratégie ?

Enseignant :

Ça aide... mais pas tous les élèves.

Conseiller :

Si vous deviez reprendre cette leçon, que feriez-vous différemment ?

Enseignant :

Je ferai lire les élèves par petits groupes... ou paragraphe par paragraphe... pour que chacun participe.

Analyse du repère

Ce post-entretien met en évidence plusieurs mécanismes essentiels :

- appui sur des **faits objectifs** (« 5 élèves », « 30 minutes »)
- apparition de **justifications** (« programme », « évaluation »)
- formes de **rationalisation** (« émotion »)
- passage progressif vers une **projection opératoire**

Le conseiller mobilise ici deux repères majeurs :

- **produire un effet miroir à partir de faits observables**
- **accueillir les résistances pour les transformer en analyse**

Conclusion

Ces deux narrations illustrent de manière complémentaire la logique du dispositif :

- le pré-entretien permet de **transformer le discours en objet observable**
- le post-entretien permet de **transformer l'observation en levier de changement**

Elles montrent également que la qualité de l'accompagnement repose sur la maîtrise des gestes langagiers du conseiller, qui organisent le passage :

- du général au situé
- du vécu à l'analyse
- de la justification à la transformation

**

Annexe N°3 : Glossaire

Référentiel conceptuel unifié, organisé selon un classement alphabétique et harmonisé dans un format homogène. Ce référentiel vise à rendre visible l'architecture conceptuelle globale du guide, en articulant les dimensions épistémologiques, méthodologiques et professionnelles.

Activité réelle

Définition : Ensemble des actions effectivement réalisées par le professionnel, au-delà du prescrit et de l'anticipé.
Dans le guide : Analyse des pratiques à partir des situations observées et des écarts entre intention et réalisation.
Références : Yves Clot ;

Analyse située

Définition : Interprétation des phénomènes observés en lien étroit avec leur contexte spécifique.
Dans le guide : Mobilisée dans le post-entretien et les GEAPP pour éviter les généralisations abstraites.
Références :

Apprentissage organisationnel

Définition : Processus par lequel un collectif transforme ses pratiques à partir de l'analyse de ses propres fonctionnements.
Dans le guide : Structurant dans les GEAPP et dans la logique de recherche-action.
Références :

Cadre d'échange sécurisé

Définition : Environnement relationnel permettant une discussion sans crainte de jugement ou de disqualification.
Dans le guide : Construit dès la pré-observation et maintenu dans le post-entretien.
Références :

Cadre d'interprétation

Définition : Ensemble de catégories et de repères mobilisés pour comprendre une situation.
Dans le guide : Explicité lors de la pré-observation pour orienter le regard.
Références : ; Donald Schön

Capitalisation des pratiques

Définition : Transformation des expériences individuelles en ressources collectives partageables.
Dans le guide : Développée dans les GEAPP et les dispositifs de mutualisation.
Références :

Co-analyse

Définition : Analyse partagée d'une situation professionnelle à partir de traces communes.
Dans le guide : Au cœur du post-entretien et des GEAPP.
Références :

Configuration pratique

Définition : Ensemble des conditions concrètes (élèves, moment, tâche, interactions) structurant une situation observée.
Dans le guide : Élaborée lors de la pré-observation pour orienter l'observation.
Références :

Construction de problèmes

Définition : Processus consistant à transformer une situation en objet d'enquête structuré.

Dans le guide : Principe central de la problématisation.

Références :

—

Construction progressive du sens

Définition : Élaboration collective et évolutive d'une compréhension partagée des situations.

Dans le guide : Présente dans les échanges et les dispositifs collectifs.

Références :

—

Contrat d'observation

Définition : Accord explicite sur les objets, finalités et modalités de l'observation.

Dans le guide : Structurant dans la phase de pré-observation.

Références :

—

Donnée comme objet de discussion

Définition : Transformation d'une donnée en support d'échange et d'interprétation collective.

Dans le guide : Principe structurant du post-entretien.

Références :

—

Documentation de la pratique

Définition : Processus de production, sélection et organisation de traces de l'activité en vue de son analyse.

Dans le guide : Cœur de l'observation et du dialogue professionnel.

Références :

—

Effet de surplomb

Définition : Position d'extériorité de l'observateur imposant des critères non co-construits.

Dans le guide : Évité par la posture non évaluative et la co-analyse.

Références : ; Pierre Bourdieu

Enquête collective

Définition : Processus partagé d'exploration et de compréhension des situations.

Dans le guide : Structurant dans les GEAPP.

Références :

—

Focalisation

Définition : Réduction d'un objet large à un phénomène empirique précis et observable.

Dans le guide : Présente dans la construction de la problématique.

Références :

—

Grille d'observation générique

Définition : Outil standardisé reposant sur des critères fixes indépendants du contexte.

Dans le guide : Critiquée pour son caractère décontextualisant.

Références :

—

Hypothèse de travail

Définition : Proposition interprétative ouverte servant de base à la discussion et à l'action.

Dans le guide : Utilisée dans le post-entretien pour éviter les conclusions fermées.

Références :

—

Incertitude constitutive

Définition : Reconnaissance du caractère incomplet et évolutif de toute analyse.

Dans le guide : Présente dans le travail en hypothèses et les points de vigilance.

Références :

—

Logique d'enquête située

Définition : Approche consistant à comprendre une pratique à partir de ses conditions concrètes.

Dans le guide : Principe structurant de l'ensemble du dispositif.

Références : ; John Dewey

—

Médiation

Définition : Travail de transformation des données pour les rendre compréhensibles et appropriables.

Dans le guide : Présente dans la restitution et la conduite de l'entretien.

Références :

—

Objectivation

Définition : Transformation d'un jugement en énoncé fondé sur des faits observables.

Dans le guide : Principe central de l'observation.

Références : ; Donald Schön

—

Pouvoir d'agir

Définition : Capacité des professionnels à comprendre et transformer leur activité à partir de son analyse.

Dans le guide : Finalité globale du dispositif de supervision.

Références : Yves Clot

—

Pré-observation

Définition : Phase préalable visant à construire une problématique et orienter l'observation.

Dans le guide : Moment fondateur du dispositif.

Références :

—

Problématisation

Définition : Transformation d'une situation en question d'enquête située.

Dans le guide : Structurante dans la préparation de l'observation.

Références : ; John Dewey

—

Redirection problématisante

Définition : Geste consistant à orienter le

discours vers des objets d'analyse opératoires. Dans le guide : Présente dans les relances et la restitution.

Références :

—

Relance

Définition : Intervention visant à préciser, orienter ou approfondir le discours de l'enseignant.

Dans le guide : Outil central de la pré-observation et du post-entretien.

Références :

—

Restitution

Définition : Processus de mise en discussion des données recueillies.

Dans le guide : Moment stratégique du post-entretien.

Références :

—

Stabilisation de la configuration pratique

Définition : Opération consistant à définir précisément les éléments à observer.

Dans le guide : Condition de possibilité de l'observation.

Références :

—

Temporalité longue

Définition : Inscription du processus d'analyse et de transformation dans la durée.

Dans le guide : Présente dans les dispositifs de formation et de recherche-action.

Références :

—

Trace

Définition : Élément empirique issu de l'activité permettant son analyse.

Dans le guide : Base de l'observation et de la documentation.

Annexe n°4 : Questions / réponses

À compléter ...



www.odecol.org/a2ie



I N S E

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



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

Le programme repose sur une logique d'alternance entre pratiques de classe et temps d'analyse accompagnée, dans laquelle la visite conseil occupe une place centrale. Celle-ci articule de manière structurée le pré-entretien, l'observation de classe et le post-entretien, afin de transformer l'expérience professionnelle en objet d'analyse. Dans cette perspective, le rôle des tuteurs, directeurs d'école, conseillers pédagogiques et inspecteurs est de conduire des observations ciblées, d'organiser des entretiens réflexifs fondés sur des faits 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.

