



Micro-Recherche-Action de la FIRA – IHE2F - France

# Guide d'utilisation de l'Assistant Analyseur Dialogique Situé *pour les entretiens conseils en éducation*



# Sommaire

<b>AVANT-PROPOS</b> .....	<b>4</b>
<b>PRESENTATION</b> .....	<b>5</b>
<b>ACCES A L’A2DS</b> .....	<b>7</b>
<b>1. LA SITUATION DE DEPART EN LIEN AVEC UNE PROBLEMATIQUE RESISTANTE</b> .....	<b>8</b>
1.1 LE CONTEXTE PROFESSIONNEL : UNE DOUBLE MISSION, UNE TENSION CONSTITUTIVE .....	8
1.2 UNE PROBLEMATIQUE RESISTANTE : POURQUOI LES OUTILS EXISTANTS NE SUFFISENT PAS .....	8
1.3 LES POSSIBILITES OFFERTES PAR L’INTELLIGENCE ARTIFICIELLE GENERATIVE (IAG) .....	9
<b>2. REVUE DE LITTERATURE RESTREINTE ET ESSAI DE MODELISATION</b> .....	<b>10</b>
2.1 UNE REVUE INTENTIONNELLEMENT CIBLEE .....	10
2.2 REFERENCE CENTRALE : LE MODELE DE L’AGIR ENSEIGNANT ET DES POSTURES D’ETAYAGE DE DOMINIQUE BUCHETON .....	10
2.3 CORPUS COMPLEMENTAIRES .....	13
<b>3. DE LA MODELISATION THEORIQUE A LA CONSTRUCTION D’UN ASSISTANT IA</b> .....	<b>15</b>
3.1 LA NOTION DE FOCAL ANALYTIQUE.....	15
3.2 LE PROCESSUS DE STABILISATION DES FOCALIS .....	15
3.3 LES CINQ FOCALIS ANALYTIQUES .....	16
3.4 DE LA BASE DE CONNAISSANCE AU PROMPT .....	17
<b>4. FONCTIONNALITES DE L’ASSISTANT</b> .....	<b>18</b>
FONCTIONNALITE N°3 — IDENTIFICATION DES NIVEAUX DE REFLEXIVITE .....	18
FONCTIONNALITE N°4 — ANALYSE FINE DES RELANCES : LA TYPOLOGIE DES HUIT TYPES .....	19
FONCTIONNALITE N°5 — ANALYSE DES EFFETS DES RELANCES .....	19
FONCTIONNALITE N°6 — ANALYSE DES POSTURES D’ETAYAGE DE L’INSPECTEUR.....	20
FONCTIONNALITE N°7 — MISE EN EVIDENCE DES TENSIONS PROFESSIONNELLES .....	20
FONCTIONNALITE N°8 — PRODUCTION D’UN RAPPORT STRUCTURE EN CINQ PARTIES.....	20
FONCTIONNALITE N°9 — STYLE D’ECRITURE ET POSTURE EPISTEMOLOGIQUE .....	20
FONCTIONNALITE N°10 — ANALYSE DES INDICES LINGUISTIQUES FINS .....	21
FONCTIONNALITE N°12 : MISE EN RELATION SYSTEMIQUE .....	21
FONCTIONNALITE N°13 : CAS D’USAGE TYPIQUES.....	21
<b>5. BIBLIOGRAPHIE -</b> .....	<b>22</b>
REFERENCE CENTRALE.....	22
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	22
SCIENCES DU LANGAGE ET ANALYSE DES INTERACTIONS .....	23
<b>ANNEXE N°1 : VIDEO FORMATION</b> .....	<b>24</b>
<b>ANNEXE N°2 : MODALITES D’INTERPRETATION DES ANALYSES AUTOMATISEES</b> .....	<b>26</b>
LE STATUT EPISTEMOLOGIQUE DES ANALYSES : DES PROPOSITIONS INTERPRETATIVES .....	26
L’APPROCHE INDICIELLE : TRAITER LES ANALYSES COMME DES INDICES A INTERROGER .....	26
LA TRIANGULATION COMME PRINCIPE METHODOLOGIQUE .....	26
UN CADRE PRATIQUE D’INTERPRETATION EN CINQ TEMPS.....	27
LES RISQUES D’UNE INTERPRETATION NON CRITIQUE.....	27

L'INTERPRETATION DANS LES DIFFERENTS CONTEXTES D'USAGE .....	28
<b>ANNEXE N°3 : INGENIERIE DU PROMPT .....</b>	<b>29</b>
L'INGENIERIE DU PROMPT : DE QUOI S'AGIT-IL ? .....	29
ARCHITECTURE DU PROMPT SYSTEME.....	29
LE PROMPT UTILISATEUR : COMMENT BIEN FORMULER SES REQUETES .....	30
L'ITERATION COMME MODE DE TRAVAIL .....	30
L'AMELIORATION CONTINUE DU PROMPT.....	31
<b>ANNEXE N°4 : PROMPT DE L'ASSISTANT IA .....</b>	<b>32</b>



**OD'ECOL**  
*International*

Des ressources au service des acteurs de l'éducation

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



## Avant-propos

---

Ce guide, réalisé dans le cadre des travaux de la FIRA<sup>1</sup> 2026 en partenariat avec l'IHE2F<sup>2</sup>, s'adresse en priorité aux Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN) qui accompagnent les conseillers pédagogiques dans leurs compétences de supervision pédagogique. Il présente les fondements, la méthode et les outils du dispositif A2SD (Assistant Analyseur Dialogique Situé), développé par notre atelier Industriel d'Ingénierie Éducative<sup>3</sup> du Think Tank Od'ecol international.

Le dispositif s'appuie sur l'Intelligence Artificielle Générative (IAG) pour analyser la qualité des interactions lors des entretiens conseils réalisés à la suite de l'observation de séances en classe. Il vise à fournir aux enseignants — et à ceux qui les forment — un retour réflexif outillé, fondé sur des cadres théoriques robustes et des indicateurs précis.

Ce guide n'est pas un manuel d'utilisation technique. C'est un document de réflexion professionnelle qui articule des choix théoriques, une démarche expérimentale et des exemples concrets tirés de pré-tests conduits en 2024–2025. Il a vocation à être utilisé en formation initiale et continue des conseillers pédagogiques, en accompagnement par les IEN, et en dispositifs d'analyse de pratiques.

\*

---

<sup>1</sup> Formation des Inspecteurs par la Recherche-action.

<sup>2</sup> Institut des hautes études de l'éducation et de la formation.

<sup>3</sup> [www.odecol.org/a2ie](http://www.odecol.org/a2ie)

# Présentation

---

L'ouvrage « Guide d'utilisation de l'Assistant Analyseur Dialogique Situé pour les entretiens conseils en éducation » constitue une contribution originale à la réflexion contemporaine sur l'accompagnement professionnel des enseignants et sur les usages situés de l'intelligence artificielle en éducation. Élaboré dans le cadre d'une micro-recherche-action de la FIRA<sup>4</sup> portée par l'IHE2F<sup>5</sup> et développée par le Think Tank Od'ecol international<sup>6</sup>, ce guide propose bien davantage qu'un simple mode d'emploi technique d'un assistant IA : il présente une véritable démarche de recherche-intervention articulant sciences de l'éducation, analyse du travail réel et ingénierie de l'intelligence artificielle générative.

L'ouvrage prend pour point de départ une difficulté professionnelle largement reconnue dans les métiers de l'accompagnement pédagogique : la conduite des entretiens conseils après observation de classe. Ces entretiens constituent des moments particulièrement sensibles du travail des inspecteurs, conseillers pédagogiques et formateurs, car ils mobilisent simultanément des enjeux de développement professionnel, de relation humaine, d'analyse de l'activité et de positionnement institutionnel. Le guide montre avec précision que ces échanges ne relèvent ni d'une simple restitution technique ni d'une logique d'évaluation descendante, mais d'un espace dialogique complexe dans lequel se construisent des interprétations, des tensions, des prises de conscience et des possibilités d'évolution professionnelle.

C'est précisément pour répondre à cette problématique que les auteurs présentent l'A2DS — Assistant Analyseur Dialogique Situé — conçu comme un instrument d'analyse qualitative des interactions professionnelles. L'originalité de cet assistant réside dans le fait qu'il ne cherche jamais à remplacer le jugement humain ni à automatiser l'évaluation des pratiques. Au contraire, il est pensé comme un support d'analyse réflexive destiné à aider les professionnels à mieux comprendre ce qui se joue dans les entretiens : les effets des relances, les niveaux de réflexivité des enseignants, les postures d'étayage mobilisées par les formateurs, ou encore les tensions professionnelles qui traversent l'échange.

L'un des apports majeurs de l'ouvrage est de rendre explicite la manière dont un assistant d'intelligence artificielle peut être construit à partir d'un véritable cadre théorique issu de la recherche. Le guide montre ainsi que l'A2DS s'appuie principalement sur les travaux de Dominique Bucheton et de Yann Mercier-Brunel relatifs aux postures d'accompagnement et à l'analyse des interactions professionnelles. Cette référence centrale est enrichie par des apports issus de la didactique professionnelle, de la clinique de l'activité, des sciences du langage et des recherches sur l'instrumentation cognitive. Le lecteur comprend progressivement comment ces cadres théoriques ont été traduits en focales analytiques opérationnelles puis intégrés dans l'architecture même du prompt de l'assistant.

---

<sup>4</sup> Formation des Inspecteurs par la Recherche-Action.

<sup>5</sup> Institut des hautes études de l'éducation et de la formation.

<sup>6</sup> [www.odecol.org/a2ie](http://www.odecol.org/a2ie)

L'ouvrage se distingue également par sa forte dimension méthodologique. Les auteurs décrivent de manière détaillée le processus de stabilisation des focales analytiques, la constitution de la base de connaissance, les principes d'ingénierie du prompt et les garde-fous éthiques intégrés au système. Cette explicitation contribue à rendre transparent le fonctionnement de l'assistant et à éviter l'illusion d'une intelligence artificielle opaque ou omnisciente. Le lecteur découvre ainsi que les analyses produites par l'A2DS sont toujours présentées comme des hypothèses interprétatives, fondées sur des indices linguistiques et destinées à être discutées collectivement.

Le guide accorde une attention particulière aux limites des analyses automatisées et aux risques d'une interprétation non critique des productions de l'IA. Cette vigilance constitue l'un des fils directeurs de l'ouvrage. Les auteurs rappellent constamment que l'assistant ne produit ni diagnostic psychologique, ni notation, ni évaluation normative des acteurs. L'intelligence artificielle y est conçue comme un instrument d'objectivation partielle du travail réel, intégré à une chaîne interprétative humaine et collective. Cette posture épistémologique et éthique confère à l'ouvrage une portée particulièrement actuelle dans le contexte des débats contemporains sur les usages de l'IAG en éducation.

Au-delà de son intérêt pour les inspecteurs et conseillers pédagogiques, cet ouvrage s'adresse également aux chercheurs, formateurs, ingénieurs pédagogiques et responsables de dispositifs de formation souhaitant explorer des usages rigoureux et contextualisés de l'intelligence artificielle générative. Il propose une réflexion exemplaire sur les conditions dans lesquelles une technologie peut devenir un véritable outil de développement professionnel sans réduire la complexité des situations humaines et éducatives.

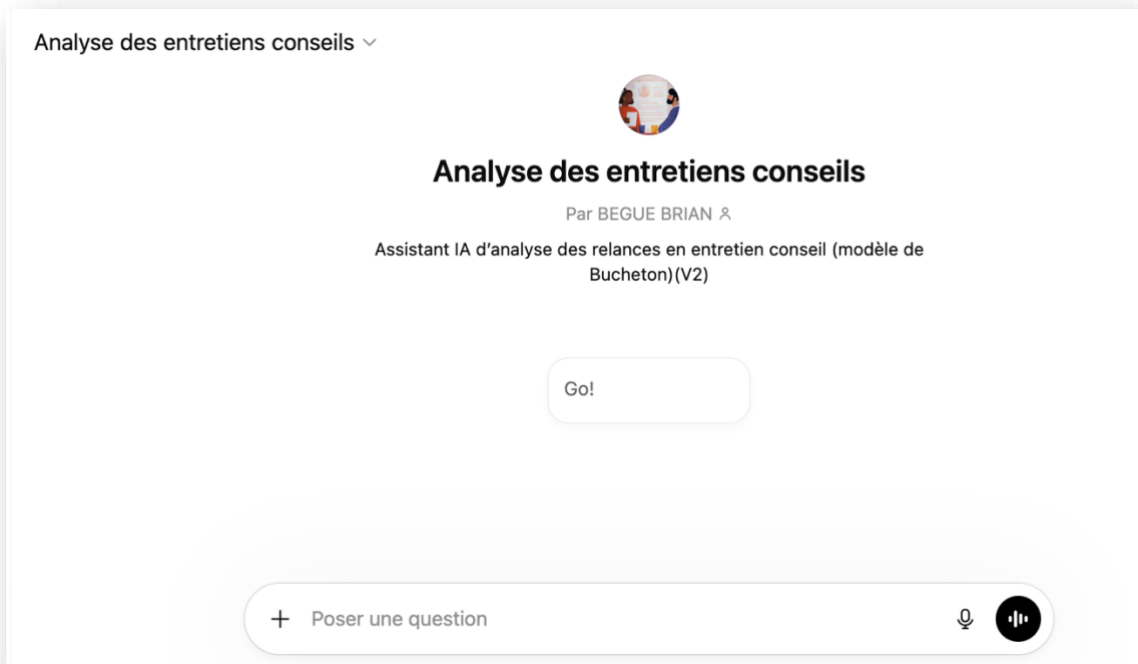
Enfin, l'ouvrage présente une valeur particulière par son articulation constante entre théorie, expérimentation et usages professionnels. Les trois capsules vidéo associées au guide prolongent cette logique en proposant un parcours progressif : comprendre les enjeux de l'entretien-conseil, découvrir le modèle théorique mobilisé, puis observer une expérimentation réelle d'auto-analyse professionnelle médiatisée par l'IA. Cette organisation témoigne d'une volonté de rendre accessibles des cadres scientifiques exigeants tout en maintenant une forte proximité avec les réalités du terrain éducatif.

*Brian BEGUE, Doctorant contractuel laboratoire EMA, Université CY-CERGY Paris ; Chargé de mission GTNUM "Dialogues et pratiques de l'intelligence artificielle générative (IAG) en éducation ; Consultant politique publique ; Co-fondateur du Think Tank Od'ecol international*

*Thierry HUG, Inspecteur honoraire de l'éducation nationale ; Consultant Éducation Formation & IAG ; Co-fondateur du Think Tank Od'ecol international ; Président de l'association Od'ecol [www.odecol.org](http://www.odecol.org)*



*QR-Code pour accéder à l'assistant  
(Développé sous GPTs d'OPEN AI)*



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

# 1. La situation de départ en lien avec une problématique résistante

---

## 1.1 Le contexte professionnel : une double mission, une tension constitutive

Les conseillers pédagogiques et les inspecteurs de l'éducation exercent une fonction d'interface entre les prescriptions institutionnelles et les réalités du terrain pédagogique. Leurs missions articulent de manière simultanée deux registres professionnels souvent vécus comme contradictoires : évaluer et former. D'un côté, ils sont chargés d'observer les pratiques enseignantes, d'en rendre compte à l'institution et de se prononcer sur leur conformité aux attentes professionnelles ; de l'autre, ils doivent accompagner le développement professionnel des enseignants, créer les conditions d'une réflexivité authentique sur leurs pratiques et soutenir leur progression dans la durée.

Cette double mission se condense dans l'entretien conseil. Cet entretien — conduit le plus souvent à la suite d'une observation de classe — est le moment où évaluation et formation se rencontrent, parfois se télescopent. Il est à la fois un espace institutionnel balisé, dans lequel le conseiller ou l'inspecteur représente l'autorité pédagogique, et un espace de relation professionnelle, dans lequel il cherche à créer les conditions d'un dialogue formateur. Cette tension est constitutive du métier, au sens où Bucheton et Mercier-Brunel (2023) la thématisent : elle ne disparaît pas avec l'expérience, elle se gère avec plus ou moins d'habileté, mais elle demeure le fond permanent sur lequel se déploie toute l'activité dialogique de l'entretien.

L'entretien conseil n'est donc pas une simple restitution de ce qui a été observé en classe. C'est un espace dialogique complexe où se négocient des représentations professionnelles, où la pratique de l'enseignant est mise en réflexion, et où le conseiller ou l'inspecteur déploie un travail langagier fin — choisir ses relances, moduler ses postures, gérer les tensions inhérentes à sa mission — pour créer les conditions d'un développement professionnel authentique. La qualité de cet entretien conditionne directement la portée formative de l'accompagnement.

## 1.2 Une problématique résistante : pourquoi les outils existants ne suffisent pas

Malgré l'importance centrale de l'entretien conseil dans l'activité professionnelle des conseillers et des inspecteurs, les outils permettant d'en analyser les dynamiques dialogiques restent rares, fragmentaires et peu accessibles aux praticiens. Cette lacune n'est pas faute de recherche : les sciences du langage, la didactique professionnelle, la clinique de l'activité et la psychologie du travail ont produit des cadres théoriques robustes pour penser et analyser les interactions professionnelles. Le problème tient à la transposition : ces cadres restent confinés dans les espaces académiques et ne trouvent pas de traduction en instruments directement utilisables par les conseillers et inspecteurs dans leur exercice quotidien.

Cette lacune se manifeste concrètement à plusieurs niveaux. Au niveau de la préparation de l'entretien, les praticiens peinent à anticiper les configurations dialogiques susceptibles d'émerger : quels types de résistances l'enseignant pourrait-il opposer ? Quelles relances permettront de franchir un seuil réflexif ? Comment gérer un moment de fermeture sans rompre la relation ? Au niveau de l'analyse rétrospective, en l'absence d'un cadre outillé, les praticiens reviennent sur leur entretien à travers le prisme de leur souvenir immédiat, qui est nécessairement sélectif, partiel et orienté par leurs biais de confirmation. Au niveau de la formation, les formateurs de conseillers et d'inspecteurs manquent d'instruments suffisamment précis pour analyser des entretiens avec leurs stagiaires, objectiver ce qui s'y joue et construire à partir de cette analyse des apprentissages professionnels transférables.

La notion de « problème résistant » désigne précisément ce type de problème qui persiste malgré les tentatives de résolution, parce qu'il est enchevêtré dans des structures plus profondes. Ici, la résistance tient à une double carence : une carence d'outils adaptés au contexte spécifique de l'entretien conseil en éducation, et une carence de formation des praticiens à l'analyse dialogique de leur propre activité langagière. Ces deux carences se renforcent mutuellement : sans outil, la formation reste dans le registre du commentaire général ; sans formation à l'analyse dialogique, les outils, même lorsqu'ils existent, restent sous-utilisés.

### **1.3 Les possibilités offertes par l'Intelligence artificielle générative (IAG)**

C'est précisément à partir de ce type de difficulté professionnelle, ici liée à l'entretien conseil, que les technologies peuvent constituer un appui, notamment quand elles permettent d'encapsuler et finalement d'analyser les traces d'un discours ou de gestes professionnels, en offrant des lectures différentes et potentiellement dissonantes par rapport à celles du professionnel. Des potentialités désormais possibles avec l'avènement de l'IAG.

C'est dans ce contexte que l'Atelier A2iE (Atelier Industriel d'Ingénierie Éducative du Think Tank Od'ecol international<sup>7</sup>) a entrepris la conception de l'Assistant Analyseur Dialogique Situé (A2DS). La démarche qui a présidé à sa conception repose sur un principe directeur : partir des besoins réels des praticiens, identifier le cadre théorique le plus pertinent pour y répondre, et transposer ce cadre en un outil accessible et opérationnel. C'est ce programme qui a conduit à faire des travaux de Dominique Bucheton sur l'agir enseignant et les postures d'étayage le fondement central de l'A2DS. Le choix de Bucheton comme référence centrale n'est pas arbitraire. Ses travaux offrent précisément ce que les praticiens manquent : un cadre qui articule le niveau des actes langagiers observables — les relances, les postures, les effets — avec le niveau des significations professionnelles — les niveaux de réflexivité, les dilemmes, le développement du praticien. Ce cadre est à la fois théoriquement robuste et pratiquement opérationnel : ses concepts sont suffisamment précis pour générer des indicateurs observables dans la transcription d'un entretien, et suffisamment proches du terrain pour parler aux praticiens dans leur langage professionnel.

L'A2DS est configuré comme un outil d'analyse du travail réel, centré sur la manière dont les relances de l'inspecteur ou du conseiller influencent la réflexivité professionnelle de l'enseignant. Il ne fonctionne ni comme un correcteur pédagogique, ni comme un évaluateur de pratiques. Il ne cherche jamais à déterminer si l'inspecteur « a bien fait » ou « a mal fait ». Il cherche à comprendre ce que produit telle relance, ce qu'elle ouvre ou ferme, comment elle déplace la réflexion, à quel niveau de réflexivité elle répond.

L'A2DS s'inscrit dans un paysage émergent d'outils d'intelligence artificielle au service de la formation et du développement professionnel. Il se distingue de ces outils par plusieurs caractéristiques. Premièrement, il est ancré dans un cadre théorique spécifique et explicite — le modèle de Bucheton — et non dans des algorithmes génériques de traitement automatique du langage. Cette spécificité théorique est une force : elle garantit que les analyses produites sont cohérentes avec les enjeux professionnels réels de l'entretien conseil. Deuxièmement, il est conçu pour un public précis — les conseillers pédagogiques et les inspecteurs de l'éducation — et pour un contexte précis — l'entretien conseil en éducation. Cette spécification contextuelle lui permet de produire des analyses beaucoup plus pertinentes que des outils génériques d'analyse du discours. Troisièmement, il adopte une posture épistémologique explicitement compréhensive : ses analyses ne sont pas des diagnostics mais des propositions interprétatives, situées, hypothétiques et réversibles. Cette posture est en cohérence avec l'approche de Bucheton, qui refuse toute réduction de la pratique professionnelle à des normes ou à des grilles d'évaluation.

---

<sup>7</sup> [www.odecol.org/a2ie](http://www.odecol.org/a2ie)

## 2. Revue de littérature restreinte et essai de modélisation

### 2.1 Une revue intentionnellement ciblée

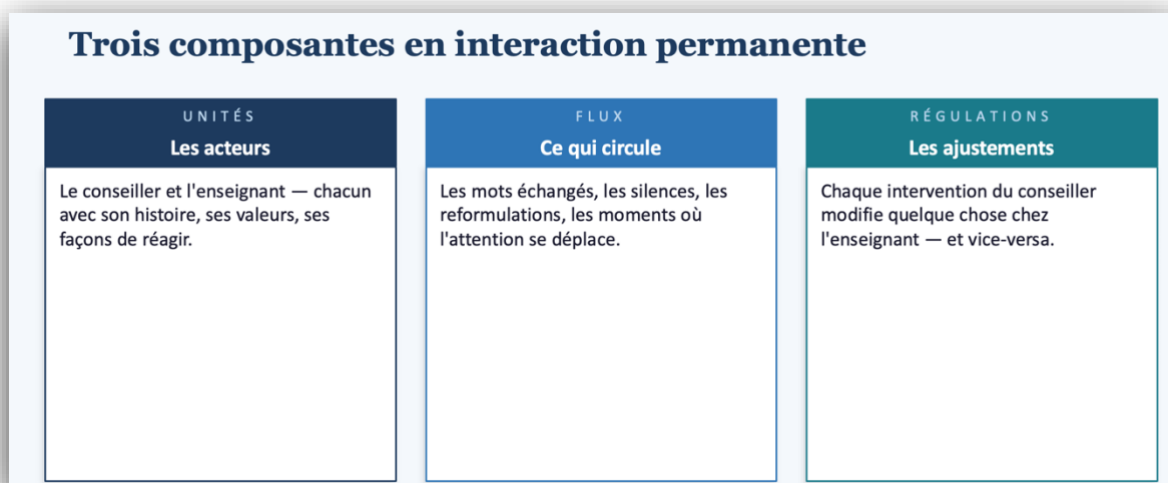
La revue de littérature qui fonde ce dossier, conçu comme un appui à la formation des inspecteurs par la recherche dans un dispositif situé (une équipe de 7 inspecteurs intégrée à une communauté de pratiques dans le cadre de leur formation initiale à l'IH2EF) est intentionnellement restreinte. Elle ne vise pas l'exhaustivité encyclopédique mais la pertinence opérationnelle : ne retenir que les cadres théoriques dont les concepts sont directement transposables en instruments d'analyse des entretiens conseils en éducation. Un cadre théorique est ici considéré comme opérationnel lorsqu'il permet de produire des distinctions observables dans la transcription d'un entretien, de les interpréter à la lumière d'enjeux professionnels réels, et d'en tirer des enseignements directement actionnables pour le développement professionnel des praticiens. C'est à cette aune que les cadres retenus ont été sélectionnés et que ceux jugés trop abstraits ou trop éloignés du terrain ont été écartés.

Quatre corpus théoriques constituent les piliers de cette revue, organisés autour d'une référence centrale : les travaux de Dominique Bucheton sur l'agir enseignant et les postures d'étaillage. Les trois autres corpus — la théorie des actes de langage, la didactique professionnelle et la clinique de l'activité — viennent compléter et enrichir ce cadre central.

### 2.2 Référence centrale : le modèle de l'agir enseignant et des postures d'étaillage de Dominique Bucheton

Les travaux de Dominique Bucheton (2023) sur l'agir enseignant et les postures professionnelles constituent à nos yeux un corpus fondateur, que ce soit pour penser l'agir du formateur en contexte d'entretien conseil, mais encore pour tenter de modéliser une analyse de traces issues de telles entretiens par une IAG.

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



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

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

Chaque posture remplit une fonction précise. Le conseiller passe de l'une à l'autre selon ce qu'il perçoit de l'enseignant.

#### Accueil

Mettre l'enseignant en sécurité pour qu'il puisse vraiment parler.

#### Valorisation

Reconnaître ce qui fonctionne déjà, soutenir l'engagement.

#### Description

Revenir aux faits concrets, rendre la situation partageable.

#### Questionnement exploratoire

Faire passer du récit à la vraie question professionnelle.

#### Traduction technologique

Relier l'analyse à des gestes concrets à essayer en classe.

#### Conseil

Orienter ponctuellement sans se substituer au raisonnement.

#### Traduction surplombante

Apporter un cadre théorique pour nommer et structurer.

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

Le troisième apport du modèle concerne les niveaux de réflexivité de l'enseignant. Dans un entretien, l'enseignant ne réfléchit pas toujours au même niveau. Il peut d'abord rester dans le récit ou la justification : il explique ce qu'il a fait, rappelle les contraintes, donne les raisons de ses choix. Ce

premier niveau n'est pas à disqualifier ; il constitue souvent une porte d'entrée nécessaire dans l'entretien. Si le conseiller ne le respecte pas, il risque de fragiliser la relation et de bloquer la parole. À un deuxième niveau, l'enseignant commence à percevoir des écarts entre ce qu'il voulait faire et ce qui s'est effectivement passé. Il peut s'étonner, hésiter, formuler une tension. C'est un moment fragile, mais particulièrement formateur, car une relance bien ajustée peut aider à transformer cet écart en question professionnelle.

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

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

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

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

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

## 2.3 Corpus complémentaires

**La théorie des actes de langage et l'analyse des interactions** constituent un deuxième pilier théorique particulièrement intéressant pour penser l'agir du formateur en contexte d'entretien conseil. Les travaux d'Austin et de Searle (1969) sur les actes de langage ont établi que parler c'est agir : tout énoncé accomplit simultanément un acte locutoire (dire quelque chose), un acte illocutoire (faire quelque chose en le disant : conseiller, questionner, évaluer, prescrire) et un acte perlocutoire (produire un effet sur l'interlocuteur : convaincre, rassurer, déstabiliser). Dans le contexte de l'entretien conseil, cette perspective est décisive : elle permet de comprendre que les relances de l'inspecteur ne sont pas de simples questions mais des actes professionnels orientés, dont chaque type produit des effets spécifiques sur la dynamique réflexive de l'enseignant. Les travaux de Kerbrat-Orecchioni sur l'analyse des interactions verbales enrichissent cette perspective en décrivant comment les interlocuteurs négocient leurs positions respectives — leurs rapports de places — et comment ces négociations se manifestent dans les choix lexicaux, les modalités d'atténuation et les stratégies de gestion des faces.

Ces travaux relatifs aux interactions langagières sont féconds dans le cadre d'une analyse automatique par IAG de traces audios d'entretiens conseils puisqu'il est alors possible de « former » l'A2DS pour qu'il puisse effectivement repérer les effets des questions et des interventions des locuteurs.

**La didactique professionnelle** (Pastré, Mayen, Vergnaud) quant à elle fournit un cadre permettant de penser l'entretien conseil comme une situation de travail complexe régie par des schèmes d'action implicites. La notion de situation potentiellement formatrice est ici centrale : toute situation professionnelle n'est pas également formatrice ; elle l'est lorsqu'elle crée les conditions d'une mobilisation et d'une transformation des schèmes d'action du praticien.

Ces travaux sont également féconds dans le cadre d'une analyse automatique par IAG de traces audios d'entretiens conseils puisqu'il est alors possible de « former » l'A2DS pour qu'il puisse découper et analyser les séquences de l'entretien et identifier notamment une séquence « signifiante » qui constituera un segment de l'entretien centré sur un même enjeu professionnel, dont l'analyse permet de mettre en évidence les schèmes d'action mobilisés par le conseiller et leurs effets sur l'enseignant.

**La clinique de l'activité** (Clot) complète ce dispositif en introduisant la distinction entre activité réalisée — ce que le praticien fait effectivement dans l'entretien — et activité réelle — qui inclut également ce qu'il ne parvient pas à faire, ce qu'il voudrait faire autrement, ce qui est empêché par les contraintes de la situation. Cette distinction est fondamentale pour interpréter les analyses de l'A2DS :

une tendance au sur-étayage identifiée par l'outil n'est pas nécessairement le reflet d'une compétence insuffisante — elle peut être la trace d'une activité empêchée, l'expression d'une intention de protéger l'enseignant face à une tension institutionnelle, ou la réponse à une résistance perçue mais non verbalisée.

\*\*

La convergence de ces corpus, articulée autour du modèle de Bucheton, permet de dégager une modélisation de l'analyse située des entretiens conseils. Cette analyse est dite « située » parce qu'elle prend en compte non seulement le contenu des échanges, mais aussi le contexte institutionnel, relationnel et professionnel dans lequel ils s'inscrivent. Elle articule cinq dimensions analytiques.

- **La dimension posturale** analyse les postures d'étayage adoptées par l'inspecteur et leurs transitions au fil de l'entretien, en s'appuyant directement sur le modèle de Bucheton.
- **La dimension réflexive** mesure le niveau d'élaboration réflexive produit par l'enseignant en réponse aux relances, selon la progression décrite par Bucheton : récit, repérage de tensions, problématisation, mise en lien.
- **La dimension interactionnelle** décrit les effets des relances sur la dynamique de l'échange : ouverture, stabilisation, déplacement, fermeture ou dépendance réflexive.
- **La dimension énonciative** analyse les marqueurs linguistiques fins — hésitations, reformulations, modalisations, atténuations — qui révèlent les positionnements des interlocuteurs et les dilemmes professionnels à l'œuvre.
- **La dimension transversale des dilemmes professionnels** — apport central de Bucheton et Mercier-Brunel (2023) — constitue le plan d'intelligibilité qui traverse les quatre autres dimensions. Elle permet de lire les configurations dialogiques non comme des maladresses ou des insuffisances professionnelles, mais comme des réponses situées à des tensions constitutives du métier de formateur.

Cette lecture transforme radicalement la valeur des analyses de l'A2DS : plutôt que de se juger à l'aune d'une norme inaccessible, le praticien comprend la logique de ses propres choix, les dilemmes auxquels ils répondaient, et les ressources qu'il peut mobiliser pour élargir son répertoire de réponses possibles. C'est en ce sens que Bucheton et Mercier-Brunel (2023) caractérisent l'entretien d'accompagnement comme un espace de co-développement : l'entretien n'est pas seulement formateur pour l'enseignant, il l'est aussi pour le conseiller ou l'inspecteur qui l'analyse.

\*

## 3. De la modélisation théorique à la construction d'un assistant IA

---

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

### 3.1 La notion de focale analytique

Une focale est un angle d'observation délibérément circonscrit qui oriente l'attention de l'A2DS vers un ensemble précis de phénomènes dialogiques. La métaphore photographique est ici pertinente : de même qu'un objectif de focale courte offre un panoramique large au prix d'une certaine imprécision, tandis qu'un téléobjectif permet un zoom fin sur un détail au prix du contexte global, chaque focale de l'A2DS sacrifie délibérément l'exhaustivité pour la profondeur. Elle ne prétend pas saisir l'entretien dans toutes ses dimensions simultanément, mais en éclairer avec précision une facette spécifique.

Chaque focale de l'A2DS répond à trois critères de validation. Elle doit être théoriquement fondée dans le modèle de Bucheton : ses indicateurs doivent s'ancrer dans des concepts validés par la recherche sur l'agir professionnel et les postures d'étayage. Elle doit être observationnellement discriminante : elle doit permettre de distinguer des configurations dialogiques différentes, et non se contenter de décrire ce qui est évident dans la transcription. Elle doit enfin être professionnellement pertinente : chaque focale doit éclairer une dimension de l'entretien sur laquelle le conseiller ou l'inspecteur peut effectivement agir pour développer sa pratique.

### 3.2 Le processus de stabilisation des focales

Les cinq focales ont été stabilisées par un processus itératif en trois temps. Le premier temps a été une dérivation théorique à partir des travaux de Bucheton : pour chaque dimension du modèle — postures, niveaux de réflexivité, effets des relances, indices linguistiques, tensions professionnelles — les concepts les plus opératoires ont été identifiés, c'est-à-dire ceux pour lesquels la littérature propose des indicateurs observables dans la transcription d'un entretien.

Le deuxième temps a été une confrontation à des corpus d'entretiens réels, conduits notamment dans le cadre d'un projet expérimental mené avec une conseillère pédagogique de Nouvelle Aquitaine dans le cadre d'un Groupe thématique Numérique (GTNUM) appuyé par l'association Odécol. Cette confrontation empirique a permis d'identifier les focales trop abstraites — dont les indicateurs ne trouvaient pas de traduction dans les données réelles — et de les reformuler en termes plus proches des configurations dialogiques effectivement observées. Le troisième temps a été une validation par une équipe de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs expérimentés, qui ont évalué la pertinence professionnelle des focales et signalé les dimensions insuffisamment couvertes ou mal formulées.

Ce processus a conduit, au fil de plusieurs cycles d'ajustement, à retenir les cinq focales présentées ci-dessous. Leur nombre est le résultat d'un équilibre entre la complétude — couvrir l'ensemble des dimensions pertinentes du modèle de Bucheton — et l'économie — éviter la redondance et la surcharge analytique qui rendrait l'outil difficile à utiliser. Ensemble, ces cinq focales permettent une lecture intégrée de l'entretien conseil selon les axes les plus significatifs pour le développement professionnel des praticiens.

### **3.3 Les cinq focales analytiques**

#### **Focale 1 — La typologie des relances de l'inspecteur**

La Focale 1 porte sur l'identification et la catégorisation des relances produites par le conseiller ou l'inspecteur au fil de l'entretien. Une relance est ici entendue dans un sens large : tout acte de langage par lequel le professionnel intervient dans l'échange pour orienter la réflexion de l'enseignant. La focale s'appuie sur la théorie des actes de langage et sur la base de connaissance construite à partir des travaux de Bucheton pour catégoriser ces relances selon une grille de huit types : relance d'ouverture (R1), de clarification (R2), d'explicitation (R3), de problématisation (R4), de mise en lien et conceptualisation (R5), de confrontation (R6), de projection et prescription (R7), et métacommunicative (R8).

Pour chaque relance identifiée, l'A2DS analyse trois dimensions : le type illocutoire de la relance (ce qu'elle fait), les indices linguistiques qui le signalent (comment elle le fait), et l'effet qu'elle produit dans les tours de parole suivants (ce qu'elle produit). L'analyse de la distribution des types de relances sur l'ensemble de l'entretien permet de caractériser le style dialogique dominant du praticien et d'identifier d'éventuels déséquilibres — une surreprésentation des relances de prescription (R7) au détriment des relances de problématisation (R4), par exemple — qui constituent des leviers de développement professionnel.

#### **Focale 2 — Les niveaux de réflexivité de l'enseignant**

La Focale 2 analyse non plus l'activité du conseiller ou de l'inspecteur, mais celle de l'enseignant en tant qu'interlocuteur. Elle mesure le niveau d'élaboration réflexive des prises de parole de l'enseignant, en s'appuyant directement sur la progression décrite par Bucheton : du récit et de la justification vers le repérage de tensions, la problématisation, et enfin la mise en lien et la projection. Pour chaque séquence signifiante de l'entretien, l'A2DS évalue à quel niveau de réflexivité l'enseignant se situe et comment il progresse — ou régresse — au fil de l'échange.

Cette focale est particulièrement précieuse parce qu'elle permet d'évaluer l'efficacité formative de l'entretien de manière directe : un entretien dans lequel l'enseignant reste au niveau du récit et de la justification sur l'ensemble de la séquence, malgré les relances du conseiller, n'a pas atteint son objectif de développement réflexif. La Focale 2 permet d'identifier précisément les moments où la progression réflexive a été stimulée ou au contraire bloquée, et de les mettre en relation avec les types de relances et les postures de l'inspecteur analysés par les autres focales.

#### **Focale 3 — Les postures d'étayage de l'inspecteur**

La Focale 3 est au cœur du modèle de Bucheton. Elle identifie les postures successivement adoptées par le conseiller ou l'inspecteur au fil de l'entretien — accueil, valorisation, description, questionnement exploratoire, traduction technologique, conseil, traduction surplombante — et évalue leur flexibilité et leur adéquation aux phases et aux enjeux de l'échange. L'A2DS repère les transitions posturales — les moments où la posture bascule — et analyse ce qui les déclenche : une résistance de l'enseignant, une pression temporelle, un enjeu institutionnel, une opportunité réflexive saisie ou manquée.

L'analyse posturale selon Bucheton révèle non seulement le style d'étayage dominant du praticien mais aussi ses zones d'inconfort : les configurations dialogiques dans lesquelles il tend à se réfugier dans une posture de contrôle ou de sur-étayage, et celles dans lesquelles il parvient à maintenir une posture d'accompagnement réflexif ou de lâcher-prise. Ces zones d'inconfort constituent précisément

les lieux où les dilemmes professionnels identifiés par Bucheton et Mercier-Brunel (2023) se manifestent le plus visiblement : c'est lorsqu'un dilemme devient trop aigu que la posture bascule.

#### **Focale 4 — Les effets interactionnels des relances**

La Focale 4 établit le lien entre les relances du conseiller et leurs effets observables sur la dynamique de l'échange. Elle analyse ce que chaque relance produit dans les tours de parole suivants, selon cinq configurations : ouverture réflexive (la réflexion de l'enseignant s'approfondit), stabilisation (la pensée se clarifie sans s'élargir), déplacement de focale (la réflexion se déplace vers un autre objet professionnel), fermeture réflexive (l'enseignant se replie sur des réponses brèves ou défensives), et dépendance réflexive (l'enseignant reprend les formulations du conseiller sans les élaborer).

Cette focale est la plus directement systémique : elle met en relation les résultats des trois premières focales — le type de relance (F1), le niveau de réflexivité de l'enseignant (F2) et la posture de l'inspecteur (F3) — pour produire une lecture intégrée de la dynamique de l'entretien. Ce croisement constitue le cœur méthodologique de l'A2DS : il permet de comprendre pourquoi telle relance, dans tel contexte postural et face à tel niveau de réflexivité, a produit tel effet — et d'en tirer des enseignements directement transférables à la préparation des entretiens futurs.

#### **Focale 5 — Les tensions professionnelles et les dilemmes**

La Focale 5 est l'apport le plus original de Bucheton et Mercier-Brunel (2023) au modèle analytique de l'A2DS. Elle met en évidence les dilemmes professionnels constitutifs de l'entretien d'accompagnement — les tensions entre efficacité immédiate et développement réflexif, entre pilotage et autonomie de pensée, entre prescription institutionnelle et accompagnement, entre sécurisation et confrontation — et les identifie dans le verbatim de l'entretien à travers leurs traces linguistiques et interactionnelles.

La valeur de cette focale est d'abord thérapeutique au sens professionnel : elle déplace le regard du praticien de la maladresse vers la complexité. Lorsque l'A2DS identifie un basculement postural soudain ou une clôture prématurée d'une séquence réflexive prometteuse, la Focale 5 permet de lire ces configurations non comme des échecs professionnels, mais comme des réponses situées à des dilemmes irréductibles. Cette lecture transforme l'analyse en ressource de développement professionnel : plutôt que de culpabiliser, le praticien comprend ce qui s'est joué, et peut réfléchir à d'autres réponses possibles pour les mêmes dilemmes dans des situations futures.

### **3.4 De la base de connaissance au prompt**

Les cinq focales constituent le cœur de la base de connaissance de l'A2DS. Cette base est organisée en trois niveaux emboîtés. Le niveau conceptuel contient les définitions des concepts fondamentaux issus du modèle de Bucheton : postures, niveaux de réflexivité, types de relances, dilemmes. Le niveau indiciel traduit chaque concept en indicateurs linguistiques et interactionnels observables dans la transcription : quels mots, quelles tournures syntaxiques, quels enchaînements de tours de parole signalent une posture de sur-étayage ou un niveau de réflexivité de type récit ? Le niveau interprétatif fournit des grilles de lecture des configurations identifiées : qu'implique professionnellement une forte prépondérance de relances prescriptives face à un enseignant en repérage de tensions ?

\*

## 4. Fonctionnalités de l'assistant

---

### Fonctionnalité n°1 — Paramétrage initial et ancrage contextuel

La fonction centrale de l'assistant est d'analyser les relances produites par un inspecteur ; de comprendre leurs effets sur la dynamique réflexive de l'entretien ; de décrire les postures interactionnelles mobilisées ; d'identifier les tensions professionnelles à l'œuvre ; de produire un rapport analytique structuré et argumenté. L'assistant ne cherche jamais à déterminer si l'inspecteur « a bien fait » ou « a mal fait ». Il cherche plutôt à comprendre ce que produit telle relance, ce qu'elle ouvre ou ferme, comment elle déplace la réflexion, à quel niveau de réflexivité elle répond.

L'assistant ne démarre jamais immédiatement une interprétation. Il demande d'abord une transcription intégrale ou partielle, et éventuellement un contexte : niveau scolaire, discipline, type d'entretien, anonymisation. Cette étape est obligatoire car l'assistant travaille exclusivement à partir du verbatim réel.

*« Merci de me transmettre la transcription intégrale ou partielle de l'entretien conseil que vous souhaitez analyser. Vous pouvez anonymiser les noms et préciser, si nécessaire, le contexte. »*

### Fonctionnalité n°2 — Analyse des « situations significantes »

L'assistant découpe l'entretien en « situations significantes » — des séquences d'échanges centrées sur un même thème professionnel. Exemples possibles : gestion du temps, différenciation, engagement des élèves, consigne, posture magistrale, régulation de groupe, gestion des erreurs, évaluation formative.

Ce découpage est la première opération analytique de l'A2DS. Il permet de structurer l'entretien en unités cohérentes, chacune constituant un objet d'analyse autonome pouvant être examiné selon les cinq focales. L'identification des situations significantes permet également de repérer les thèmes absents — ceux qui auraient pu être abordés mais ne l'ont pas été — et les thèmes prématurément clos.

### Fonctionnalité n°3 — Identification des niveaux de réflexivité

L'une des fonctions majeures de l'assistant consiste à repérer le niveau de réflexivité mobilisé par l'enseignant au fil de l'entretien, selon le modèle de Bucheton.

#### **A — Le récit / justification**

L'enseignant raconte ce qu'il a fait et explique par les contraintes. Indices typiques : « *j'ai fait...* », « *ils ne pouvaient pas...* », « *je n'avais pas le temps...* ». L'assistant interprète cela comme un registre descriptif, souvent protecteur, parfois défensif implicitement. Il s'agit du niveau le plus bas de réflexivité : l'enseignant reste dans la narration des faits sans en interroger les ressorts professionnels.

#### **B — Le repérage de tensions**

L'enseignant commence à percevoir un écart entre ce qu'il voulait faire et ce qui s'est passé. Exemple : « *Je pensais qu'ils avaient compris... mais finalement non.* » L'assistant peut alors montrer l'émergence d'un doute, une fragilité réflexive naissante, un moment potentiellement fécond si le conseiller y apporte la bonne relance.

#### **C — La problématisation**

L'enseignant analyse ses propres choix professionnels. Exemple : « *Peut-être que ma consigne était trop ouverte pour ce groupe-là.* » L'assistant repère l'identification de variables professionnelles et une

réflexion sur les effets de l'action sur les apprentissages des élèves. C'est le seuil clé du développement professionnel : l'enseignant devient acteur de l'analyse de sa pratique.

#### **D — La mise en lien / projection**

L'enseignant généralise ou anticipe à partir de la situation analysée. Exemple : « *Dans ce type de classe, il faudrait peut-être ritualiser davantage les débuts d'activité.* » L'assistant identifie une construction de principes professionnels et une structuration de l'expérience en savoir professionnel transférable.

### **Fonctionnalité n°4 — Analyse fine des relances : la typologie des huit types**

C'est la fonctionnalité la plus sophistiquée de l'A2DS. L'assistant catégorise les relances selon une typologie spécialisée en huit types, chacun correspondant à une intention professionnelle et à des effets interactionnels spécifiques.

#### **R1 — Relance d'ouverture**

**Fonction** : sécuriser, accueillir, ouvrir la parole. **Exemple** : « *Comment avez-vous vécu cette séance ?* » Effets possibles : mise en confiance, maintien de la parole. Risques : sur-sécurisation, stagnation réflexive si utilisée seule.

#### **R2 — Relance de clarification**

**Fonction** : préciser, vérifier, reformuler. **Exemple** : « *Quand vous dites 'ils décrochent', vous pensez à quels moments précisément ?* » L'assistant analyse les indices linguistiques, le degré de directivité et l'effet dans les tours suivants.

#### **R3 — Relance d'explicitation**

**Fonction** : faire décrire l'action concrète dans ses détails. **Exemple** : « *Comment avez-vous formulé la consigne exactement ?* » Cette relance ancre l'analyse dans le réel du travail et peut permettre à l'enseignant de prendre conscience d'un écart entre son intention et ses actes.

#### **R4 — Relance de problématisation**

**Fonction** : transformer une difficulté en objet d'analyse. **Exemple** : « *Qu'est-ce qui, selon vous, a empêché les élèves d'entrer dans l'activité ?* » L'assistant examine si cela ouvre une réflexion productive, provoque une défense ou déplace la focale. C'est souvent la relance la plus efficace pour franchir le seuil entre récit et problématisation.

#### **R5 — Mise en lien / conceptualisation**

**Fonction** : relier la situation analysée à des principes plus larges ou à d'autres situations. **Exemple** : « *Est-ce que cela rejoint des difficultés que vous observez souvent avec cette classe ?* » Cette relance vise le niveau le plus haut de réflexivité — la mise en lien et la projection — mais risque d'être prématurée si l'enseignant n'a pas encore suffisamment problématisé la situation.

#### **R6 — Relance de confrontation**

**Fonction** : mettre un écart ou une contradiction à l'épreuve de l'analyse. **Exemple** : « *Vous dites vouloir favoriser l'autonomie, mais vous reprenez rapidement la main. Comment comprenez-vous cela ?* » L'assistant est particulièrement attentif ici aux résistances, aux silences, aux replis défensifs et aux déplacements réflexifs. C'est la relance qui porte le plus fort le dilemme directivité/non-directivité.

#### **R7 — Relance projective / prescriptive**

**Fonction** : proposer, recommander, projeter une action future. **Exemple** : « *Vous pourriez peut-être tester une consigne plus segmentée.* » L'assistant analyse si cela soutient l'action de l'enseignant ou court-circuite sa réflexion en lui donnant une réponse avant qu'il l'ait construite lui-même. Cette relance est souvent le signe d'une posture d'enseignement ou de sur-étayage.

#### **R8 — Relance métacommunicative**

**Fonction** : parler de l'entretien lui-même, de son cadre et de ses enjeux. **Exemple** : « *On essaie ici de comprendre ce qui s'est joué, pas de juger la séance.* » Cette relance agit sur le cadre interactionnel et peut désamorcer une résistance ou une fermeture réflexive en nommant explicitement l'intention de l'échange.

### **Fonctionnalité n°5 — Analyse des effets des relances**

L'assistant ne se contente pas d'identifier et de catégoriser les relances. Il analyse systématiquement leurs effets interactionnels dans les tours de parole suivants, selon cinq configurations issues du modèle de Bucheton.

- **Ouverture réflexive** : la réflexion de l'enseignant s'approfondit vers un niveau supérieur.
- **Stabilisation** : la pensée de l'enseignant se clarifie et se consolide sans s'élargir.
- **Déplacement de focale** : la réflexion change d'objet professionnel (des élèves vers les gestes de l'enseignant, de l'organisation vers le didactique).
- **Fermeture réflexive** : réponses brèves, acquiescements polis, retour au registre du récit. Souvent le signe d'une relance trop directive ou d'un enjeu institutionnel perçu.
- **Dépendance réflexive** : l'enseignant reprend les mots ou les formulations du conseiller sans les élaborer ni les approprier. Signe d'une posture de sur-étayage de l'inspecteur.

### **Fonctionnalité n°6 — Analyse des postures d'étayage de l'inspecteur**

L'assistant identifie les grandes postures de l'inspecteur au fil de l'entretien, en s'appuyant sur le modèle de Bucheton : sur-étayage, accompagnement réflexif, lâcher-prise, enseignement, contrôle. Il peut montrer par exemple une tendance au conseil rapide sans exploration préalable ; une posture dominante de sécurisation qui ne crée pas les conditions de la problématisation ; une difficulté à maintenir la problématisation face à la résistance de l'enseignant ; ou une tendance à reformuler de manière surplombante les propos de l'enseignant en y ajoutant une orientation normative.

L'analyse des postures d'étayage est particulièrement précieuse lorsqu'elle est mise en regard des niveaux de réflexivité atteints par l'enseignant : une posture d'accompagnement réflexif soutenue tend à favoriser la progression vers la problématisation et la mise en lien, tandis qu'une posture de sur-étayage systématique tend à maintenir l'enseignant dans la dépendance réflexive.

### **Fonctionnalité n°7 — Mise en évidence des tensions professionnelles**

L'assistant est particulièrement attentif aux dilemmes professionnels au sens de Bucheton et Mercier-Brunel (2023). Il identifie et analyse les tensions constitutives de l'entretien : efficacité immédiate vs développement réflexif ; pilotage vs autonomie de pensée de l'enseignant ; prescription institutionnelle vs accompagnement ; sécurisation vs confrontation productive.

Il rappelle explicitement que ces tensions ne sont pas des erreurs professionnelles à corriger, mais des tensions constitutives du métier de formateur. Cette précision est fondamentale pour l'usage formatif de l'outil : elle invite le praticien à analyser ses dilemmes sans se juger, à comprendre la logique de ses choix, et à réfléchir à d'autres ressources possibles pour les mêmes situations.

### **Fonctionnalité n°8 — Production d'un rapport structuré en cinq parties**

L'assistant produit systématiquement, à l'issue de son analyse, un rapport structuré en cinq parties :

- les situations signifiantes principales identifiées dans l'entretien ;
- l'analyse détaillée des relances selon la typologie R1-R8 ;
- les régularités interactionnelles — les patterns posturaux et les effets récurrents des relances ;
- des recommandations argumentées, fondées sur les analyses et formulées de manière non prescriptive ;
- une synthèse narrative intégrant les apports des cinq focales.

Surtout, l'assistant s'arrête après chaque partie et demande validation avant de poursuivre. Ce fonctionnement progressif permet des ajustements en cours d'analyse, des corrections de cap si une interprétation paraît inexacte, et une co-construction de l'analyse entre l'outil et le praticien.

### **Fonctionnalité n°9 — Style d'écriture et posture épistémologique**

L'assistant adopte volontairement une écriture narrative, non normative, non psychologisante, centrée sur le verbatim. Il évite les jugements, les prescriptions simplistes et les diagnostics de personnes.

Chaque interprétation reste explicitement *située* (fondée sur des indicateurs précis du verbatim), *hypothétique* (formulée comme une proposition et non comme une certitude) et *réversible* (susceptible d'être remise en question par le praticien à partir de sa connaissance du contexte).

L'assistant ne note pas les enseignants, n'évalue pas les inspecteurs, ne produit pas de grilles de compétences, ne classe pas les pratiques et n'attribue pas d'intentions psychologiques aux interlocuteurs. Il reste dans une logique compréhensive, interactionnelle et située, conforme à la posture de Bucheton qui refuse toute réduction de la pratique professionnelle à des normes ou à des grilles d'évaluation.

### Fonctionnalité n°10 — Analyse des indices linguistiques fins

L'assistant peut aussi examiner les dimensions micro-linguistiques de l'entretien : hésitations, reformulations spontanées, pauses (lorsqu'elles sont signalées dans la transcription), marqueurs discursifs (« enfin », « je veux dire », « c'est-à-dire »), et changements de modalisation (passage du mode affirmatif au mode hypothétique).

Exemple : « *Je pensais que... enfin... peut-être que...* » L'assistant peut y voir une tension réflexive émergente, une hésitation identitaire, ou une fragilité de l'analyse de soi — autant de signes que l'enseignant est à un moment charnière de l'entretien, potentiellement fécond si le conseiller y apporte une relance adaptée.

### Fonctionnalité n°12 : Mise en relation systémique

La fonctionnalité la plus avancée de l'A2DS consiste à croiser simultanément le niveau de réflexivité de l'enseignant (Focale 2), la posture d'étayage de l'inspecteur (Focale 3) et les effets observables des relances (Focale 4), selon la logique systémique du modèle de Bucheton. Le tableau suivant illustre cette logique de croisement.

Niveau de réflexivité	Type de relance	Effet probable
Récit / justification	Conseil rapide (R7)	Fermeture probable
Repérage de tension	Clarification (R2)	Ouverture fragile
Problématisation	Confrontation (R6)	Déplacement fécond
Mise en lien / projection	Mise en lien (R5)	Conceptualisation

Cette mise en relation systémique constitue le cœur méthodologique de l'A2DS. Elle permet de comprendre pourquoi telle relance, dans tel contexte postural, a produit tel effet — et d'identifier les configurations les plus propices au développement réflexif de l'enseignant.

### Fonctionnalité n°13 : Cas d'usage typiques

L'assistant peut être mobilisé dans une grande variété de contextes professionnels et de recherche :

- en formation initiale et continue des inspecteurs et des conseillers pédagogiques ;
- en analyse de pratiques individuelle ou collective ;
- en supervision professionnelle d'inspecteurs ou de conseillers ;
- en auto-analyse réflexive personnelle ;
- en ingénierie de formation pour concevoir des dispositifs d'accompagnement ;
- en recherche académique sur les entretiens professionnels en éducation ;
- dans des mémoires, thèses ou travaux universitaires ;
- pour comparer l'évolution des pratiques dialogiques sur plusieurs entretiens.

## 5. Bibliographie -

---

### Référence centrale

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

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29–48.

### Didactique professionnelle et développement professionnel

Chaliès, S., & Bertone, S. (2015). Les interactions entre les enseignants novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles de métier. Dans V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 137-158). De Boeck Supérieur.

Lien : <https://shs.cairn.info/analyse-du-travail-et-formation-dans-les-metiers--9782804194079-page-137?lang=fr>

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.  
Lien : <https://journals.openedition.org/sdt/35037>

Dugal, J.-P. (2003). *Le conseil en formation initiale des enseignants : intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le développement professionnel des conseillers pédagogiques* (thèse de doctorat, Université Toulouse III - Paul Sabatier).  
Lien : <https://theses.fr/2003TOU30188>  
Ressource complémentaire : <https://journals.openedition.org/ejrieps/5884>

Dugal, J.-P., & Amade-Escot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques : recherche coopérative et savoirs didactiques. *Recherche et formation*, 46, 97-116.  
Lien : <https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR046-07.pdf>

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.  
Lien : <https://journals.openedition.org/rfp/157>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York : Basic Books.  
Lien : <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315237473/reflective-practitioner-donald-sch%C3%B6n>

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.  
Lien : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2014-v40-n1-rse01611/1027642ar/>

## Sciences du langage et analyse des interactions

Austin, J. L. (1962). How to do things with words. Oxford : Clarendon Press.

Lien : <https://philpapers.org/rec/AUSHTD>

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). Les interactions verbales (tome 1). Paris : Armand Colin.

Lien : [https://www.persee.fr/doc/igram\\_0222-9838\\_1992\\_num\\_55\\_1\\_3191\\_t1\\_0059\\_0000\\_3](https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1992_num_55_1_3191_t1_0059_0000_3)

Searle, J. R. (1969). Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge : Cambridge University Press.

Lien : <https://www.cambridge.org/core/books/speech-acts/D2D7B03E472C8A390ED60B86E08640E7>

\*\*\*

# Annexe n°1 : Vidéo formation

---

## Introduction capsule 1 — « Une technologie au service de l'entretien-conseil »

<https://youtu.be/vvFxd-E1uqw>

Ce que nous allons explorer dans cette première capsule, c'est une question très concrète, très professionnelle, que beaucoup de conseillers pédagogiques, d'inspecteurs ou de formateurs rencontrent aujourd'hui sur le terrain. Après une visite de classe, comment conduire un entretien qui aide réellement un enseignant à réfléchir sur sa pratique, sans que cet échange ne glisse vers une logique d'évaluation ou de prescription ?

Car dans la réalité, l'entretien-conseil est une situation complexe. L'enseignant peut se sentir observé, parfois fragilisé. Le conseiller pédagogique, lui, doit trouver un équilibre délicat : aider sans imposer, questionner sans juger, accompagner sans prendre la place de l'autre.

C'est précisément à partir de cette difficulté professionnelle qu'a été construit un Assistant Analyseur Dialogique Situé. Nous reviendrons dans les vidéos sur cette terminologie qui peut sembler complexe mais qui explicite nos choix éthique et technologique quant à l'usage des IAG. Vous le verrez, il ne s'agit pas d'un chatbot généraliste ni d'un outil automatique qui dirait ce qu'il faut penser. Il s'agit d'un assistant customisé c'est-à-dire conçu à partir de travaux de recherche sur l'accompagnement professionnel et l'analyse des interactions langagières. Son objectif est simple : aider à mieux lire ce qui se joue dans un entretien. Les préoccupations de l'enseignant. Les tensions qui apparaissent dans son discours. Les points d'appui sur lesquels construire un accompagnement. Les ajustements qui émergent pendant l'échange.

Mais cette technologie repose sur un principe fondamental que nous retrouverons tout au long de ces trois capsules : l'intelligence artificielle n'a jamais le dernier mot. Les analyses qu'elle produit restent des hypothèses de travail, discutées, validées ou contestées par les professionnels eux-mêmes. Dans cette première vidéo, nous allons donc comprendre comment cet assistant a été conçu, ce qu'il analyse réellement dans les entretiens-conseils, mais aussi quelles sont ses limites et les précautions nécessaires pour en faire un véritable outil de développement professionnel plutôt qu'un dispositif d'évaluation.

## Introduction capsule 2 — « Le modèle de Bucheton et la construction de l'assistant »

<https://youtu.be/-wvH170iuck>

Dans cette deuxième capsule, nous allons nous intéresser à une idée essentielle : une intelligence artificielle ne peut pas analyser une activité professionnelle de manière pertinente sans s'appuyer sur un véritable cadre théorique de lecture de cette activité.

Autrement dit, avant de construire un assistant IA, il faut d'abord comprendre ce qu'on cherche à observer dans un entretien professionnel.

Le cadre choisi ici est celui des travaux de Dominique Bucheton et de Yann Mercier-Brunel sur les postures d'accompagnement dans les entretiens professionnels.

Pourquoi ce modèle a-t-il été retenu ? Parce qu'il permet de comprendre qu'un entretien-conseil n'est jamais une simple conversation. C'est un système vivant dans lequel interagissent des émotions, des

tensions, des justifications, des gestes professionnels et des ajustements permanents entre le conseiller et l'enseignant.

Le modèle de Bucheton montre également qu'un conseiller pédagogique ne travaille pas avec une seule posture. Il ajuste continuellement sa manière d'intervenir : parfois accueillir, parfois valoriser, parfois questionner, parfois aider à problématiser ou à relier l'échange à des gestes professionnels concrets.

C'est ce cadre qui a servi de boussole pour construire l'assistant analyseur dialogique. Il a permis de choisir les focales d'analyse, d'identifier ce qu'il fallait observer dans les verbatims, mais aussi de repérer les limites de la première version de l'outil.

Dans cette capsule, nous allons donc voir comment un modèle théorique issu de la recherche a guidé, étape par étape, la conception d'un assistant IA destiné à soutenir le développement professionnel des conseillers pédagogiques et des inspecteurs.

### **Introduction capsule 3 — « S'observer pour mieux accompagner, un exemple d'expérimentation en cours »**

<https://youtu.be/WNjtu5SxiEE>

Dans cette troisième capsule, nous allons quitter le niveau de la modélisation théorique pour entrer dans une expérimentation réelle menée avec une conseillère pédagogique.

L'objectif de cette recherche était simple, mais particulièrement ambitieux : voir si une intelligence artificielle pouvait aider une conseillère pédagogique à relire ses propres entretiens-conseils et à mieux comprendre sa manière d'accompagner les enseignants.

Quatre entretiens ont été enregistrés après des visites de classe. Ils ont ensuite été transcrits puis analysés par l'assistant IA. Mais le point essentiel est ailleurs : ces analyses ont ensuite été relues, discutées et parfois contestées par la conseillère pédagogique elle-même et par une équipe de recherche.

Car ce que cherche cette expérimentation, ce n'est pas de produire un verdict automatique sur les pratiques professionnelles. C'est au contraire d'ouvrir un espace réflexif permettant de rendre visibles certains points aveugles de l'activité : des formes de directivité, des priorités implicites, des schémas récurrents de questionnement ou encore des décalages entre les préoccupations du formateur et celles de l'enseignant accompagné.

Cette recherche montre aussi quelque chose de fondamental : l'IA n'est formatrice que lorsqu'elle est intégrée à une chaîne interprétative collective. Sans espace de discussion, sans supervision humaine, le risque serait de transformer le rapport IA en autorité prescriptive.

Dans cette dernière capsule, nous allons donc observer concrètement ce que l'assistant a permis de rendre visible, mais aussi ce que cette expérimentation nous apprend sur les conditions nécessaires pour faire de l'intelligence artificielle un véritable outil de formation par la recherche.

\*

## Annexe n°2 : Modalités d'interprétation des analyses automatisées

---

### **Le statut épistémologique des analyses : des propositions interprétatives**

Les analyses de l'A2DS sont des propositions interprétatives fondées sur des indicateurs linguistiques repérés dans la transcription. Elles ont une rigueur méthodologique réelle — ancrée dans les travaux de Bucheton — mais elles ne constituent pas des diagnostics ni des verdicts. Ce statut doit être clairement assumé par tout praticien qui utilise l'outil, au risque de lui attribuer une autorité épistémologique qu'il ne possède pas.

Plusieurs limites structurelles délimitent ce que l'A2DS peut et ne peut pas faire. Il travaille à partir de la transcription seule, sans accès aux dimensions non verbales de l'interaction — les gestes, les mimiques, les variations de ton, les silences chargés de sens. Il ignore le contexte relationnel et institutionnel qui précède et enveloppe l'entretien — l'histoire professionnelle entre l'inspecteur et l'enseignant, les enjeux spécifiques de l'inspection, les événements récents dans l'établissement. Il ne peut saisir les intentions des locuteurs, ni les interprétations que chacun fait des propos de l'autre. Toutes ces dimensions, capitales pour la compréhension de l'entretien, restent dans la main du praticien.

La valeur des analyses de l'A2DS est donc heuristique : elles ouvrent des pistes de réflexion, soulèvent des questions, proposent des angles d'analyse que le praticien est invité à évaluer, à confronter à sa propre connaissance de la situation et à affiner ou invalider à la lumière de cette connaissance. Elles ne se substituent pas au jugement professionnel — elles l'enrichissent et le challengent.

### **L'approche indicielle : traiter les analyses comme des indices à interroger**

L'approche la plus productive pour interpréter les analyses de l'A2DS est de les traiter comme des indices au sens du paradigme indiciaire : des traces signifiantes qui pointent vers des configurations dialogiques cachées ou non immédiatement perceptibles, mais qui ne livrent leur sens que dans l'interprétation que le praticien en construit à partir de sa connaissance de la situation. Un indice ne parle pas seul ; il prend son sens dans un réseau d'autres indices et dans le cadre d'interprétation que le praticien y apporte.

Concrètement, cela signifie qu'une analyse de l'A2DS signalant une tendance au sur-étayage n'est pas un verdict sur la qualité de l'inspecteur : c'est un indice qui invite à se demander pourquoi cette tendance s'est manifestée, dans quels moments de l'entretien elle s'est concentrée, à quels dilemmes professionnels au sens de Bucheton et Mercier-Brunel elle répondait, et si le praticien la reconnaît ou au contraire la conteste à partir de son souvenir de l'entretien. C'est précisément cette conversation entre l'analyse de l'outil et le regard du praticien qui est le plus formatrice.

### **La triangulation comme principe méthodologique**

Face à la complexité inhérente à toute analyse dialogique et aux limites structurelles des analyses automatisées, la triangulation constitue le principal instrument méthodologique permettant de dépasser la fragilité de chaque source prise isolément. Trois formes de triangulation sont particulièrement utiles dans le travail avec l'A2DS.

**La triangulation des sources** consiste à confronter les analyses de l'A2DS avec d'autres sources d'information sur l'entretien : le souvenir du praticien, ses notes prises au moment de l'entretien, un

enregistrement audio ou vidéo si disponible, et si possible un retour de l'enseignant sur son vécu de l'échange. Une convergence entre ces sources renforce la plausibilité de l'interprétation ; une divergence — et surtout lorsque l'A2DS identifie quelque chose que le praticien n'avait pas perçu — constitue une donnée formatrice précieuse.

**La triangulation des focales** consiste à mettre en relation les résultats des cinq focales pour construire une interprétation cohérente et multidimensionnelle. Les cinq focales n'analysent pas des aspects indépendants de l'entretien : elles éclairent des facettes différentes d'un même objet dialogique. Un profil de Focale 1 indiquant une forte prépondérance des relances prescriptives (R7) prend un sens différent selon que la Focale 3 révèle une rigidité posturale sur l'ensemble de l'entretien ou au contraire des moments de vrai lâcher-prise, et selon que la Focale 2 indique un faible ou un fort niveau de réflexivité de l'enseignant.

**La triangulation temporelle** consiste à comparer les analyses de plusieurs entretiens conduits par le même praticien sur une période donnée. Elle permet de distinguer les configurations dialogiques stables — qui révèlent le style dialogique profond du praticien — des configurations situationnelles, liées aux spécificités d'un entretien particulier. Cette forme de triangulation est la plus directement utile pour un travail de développement professionnel dans la durée.

### **Un cadre pratique d'interprétation en cinq temps**

Pour opérationnaliser ces principes, nous proposons un cadre d'interprétation en cinq temps, applicable en auto-analyse individuelle comme en contexte de formation.

- **Temps 1 — Lecture flottante** : recevoir les propositions de l'A2DS sans les ne filtrer ni les évaluer immédiatement, en laissant venir les résonances avec le souvenir de l'entretien. Ce temps d'accueil ouvert crée un espace pour les surprises — les interprétations auxquelles le praticien n'aurait pas pensé seul.
- **Temps 2 — Vérification indicielle** : retourner à la transcription pour retrouver les indicateurs sur lesquels l'analyse s'appuie. Vérifier que les extraits cités soutiennent effectivement l'interprétation proposée, identifier d'éventuels contre-exemples.
- **Temps 3 — Contextualisation** : réinscrire les interprétations dans le contexte réel de l'entretien — la dynamique relationnelle, les enjeux institutionnels, les événements qui ont précédé l'échange, ce que le praticien sait de cet enseignant.
- **Temps 4 — Mise en dialogue des focales** : croiser les résultats des cinq focales pour construire une interprétation cohérente et multidimensionnelle, en identifiant les convergences et les tensions entre focales.
- **Temps 5 — Formalisation des apprentissages** : formuler, à l'écrit ou à l'oral, les apprentissages professionnels tirés de l'interprétation : ce qui a été compris de sa propre pratique dialogique, ce qui pourrait être modifié, les questions qui restent ouvertes.

### **Les risques d'une interprétation non critique**

**Le biais d'automatisme** désigne la tendance à accepter les propositions de l'A2DS sans exercer son sens critique, en accordant à l'assistant une confiance supérieure à son propre jugement professionnel. Ce biais est renforcé par la fluidité et l'assurance apparente des formulations de l'outil. Le contre-poison est la vérification indicielle systématique (temps 2) : avant d'accepter une interprétation, le praticien doit retrouver dans la transcription les indicateurs qui la fondent et évaluer de manière autonome leur pertinence.

**Le biais de confirmation** désigne la tendance à ne retenir des analyses de l'A2DS que ce qui confirme les représentations préexistantes. Il se manifeste lorsque le praticien passe rapidement sur les résultats qui le surprennent ou le dérangent, pour ne retenir que ceux qui confortent sa propre lecture de

l'entretien. Les analyses qui contredisent l'image que le praticien a de son propre entretien sont souvent les plus formatrices — elles méritent une attention particulière.

**Le risque de décontextualisation** tient au fait que les analyses de l'A2DS portent sur la transcription, non sur l'entretien dans sa réalité vécue. Des dimensions essentielles de l'entretien — la posture corporelle du conseiller, l'intonation chaleureuse d'une relance, le sourire qui accompagne une confrontation — ne sont pas accessibles à l'analyse textuelle. Le praticien doit constamment réinscrire les analyses dans leur contexte d'énonciation réel.

### **L'interprétation dans les différents contextes d'usage**

**En auto-analyse individuelle**, le praticien travaille seul avec les analyses de l'A2DS. Ce contexte offre la plus grande liberté d'exploration mais comporte le risque le plus élevé de biais de confirmation, en l'absence d'un regard extérieur. Il est recommandé de tenir un journal de bord d'analyse, dans lequel le praticien consigne ses interprétations, ses doutes et ses pistes de développement entretien après entretien. La triangulation temporelle, rendue possible par ce journal, est la ressource la plus précieuse de l'auto-analyse.

**En formation entre pairs**, plusieurs conseillers ou inspecteurs analysent ensemble un entretien conduit par l'un d'entre eux — avec son accord. La diversité des regards, la confrontation des interprétations et la richesse du dialogue professionnel démultiplient la valeur formatrice de l'outil. Il est essentiel que les analyses de l'A2DS soient reçues comme un point de départ au débat, et non comme un verdict à commenter.

**En formation accompagnée**, un formateur utilise les analyses de l'A2DS comme support d'un entretien de formation. Dans ce contexte, le formateur veille à ne pas laisser l'autorité de l'outil se substituer à la relation de formation : les analyses de l'A2DS sont des instruments de médiation au service du dialogue formateur, non des substituts à ce dialogue. Il est possible, dans ce contexte, d'utiliser les cinq focales comme structure d'un entretien de formation, en travaillant successivement chaque dimension avec le conseiller ou l'inspecteur.

\*

## Annexe n°3 : Ingénierie du prompt

---

### L'ingénierie du prompt : de quoi s'agit-il ?

L'ingénierie du prompt désigne l'ensemble des techniques et des pratiques permettant de configurer et d'interroger un grand modèle de langage de manière à en obtenir les comportements les plus précis et les plus pertinents au regard d'une tâche déterminée. Pour l'A2DS, cette ingénierie n'est pas une opération technique accessoire : elle est la traduction opérationnelle de l'ensemble du travail théorique et méthodologique accompli aux chapitres précédents. C'est par elle que la base de connaissance de Bucheton, les cinq focales analytiques et les principes interprétatifs du guide deviennent des comportements effectifs de l'assistant.

Il importe de comprendre pourquoi l'ingénierie du prompt est indispensable. Un grand modèle de langage sans prompt spécialisé est un système d'une remarquable plasticité mais d'une certaine généricité : il peut produire des analyses des interactions verbales, mais ces analyses seront nécessairement génériques, décontextualisées des enjeux spécifiques de l'entretien conseil en éducation. C'est le prompt qui oriente le modèle vers ce contexte spécifique, lui fournit le cadre théorique de Bucheton, lui prescrit les types de distinctions à produire et lui impose les contraintes de traçabilité argumentative qui garantissent la rigueur et la vérifiabilité des analyses.

### Architecture du prompt système

Le prompt système est la couche fondatrice et permanente de l'A2DS. Il est rédigé par les concepteurs de l'outil et reste invisible pour l'utilisateur final. Il constitue ce qu'on pourrait appeler la mémoire professionnelle de l'assistant — la grammaire implicite qui structure l'ensemble de ses comportements analytiques. Il s'organise en six composantes hiérarchisées.

**La spécification du rôle** constitue la première composante. Le modèle se voit assigner un rôle professionnel précis : celui d'un analyste du travail réel, spécialisé dans les entretiens conseils en éducation, dont la mission est de comprendre les effets des relances sur la réflexivité professionnelle de l'enseignant, en s'appuyant sur le modèle de l'agir enseignant et des postures d'étayage de Bucheton. Cette spécification du rôle oriente l'ensemble des comportements du modèle vers ce contexte professionnel spécifique.

**Le cadre théorique opérationnalisé** constitue la deuxième composante. Le modèle de Bucheton est intégré dans le prompt sous une forme condensée mais précise : les définitions des cinq postures d'étayage, les quatre niveaux de réflexivité, les huit types de relances et leurs indicateurs linguistiques, les configurations d'effets interactionnels et les familles de dilemmes professionnels. Chaque concept est défini en termes d'indicateurs observables dans la transcription, permettant au modèle de les identifier de manière fiable.

**Les cinq focales et leurs critères** constituent la troisième composante. Chaque focale est décrite avec ses indicateurs, ses critères d'interprétation et ses liens avec les autres focales. Le modèle est instruit de les mobiliser de manière intégrée, en croisant systématiquement les résultats des différentes focales pour produire une lecture cohérente.

**Les exemples annotés** — ou few-shot learning — constituent la quatrième composante. Des extraits d'entretiens conseils fictifs, construits pour leur valeur illustrative, sont analysés selon les focales de l'A2DS et intégrés dans le prompt. Ces exemples montrent au modèle, concrètement, ce qu'une analyse bien conduite doit produire et lui permettent de caler son comportement sur des modèles de raisonnement explicites.

**Les instructions de traçabilité argumentative** constituent la cinquième composante. Le modèle est explicitement instruit de justifier chaque interprétation en citant les indicateurs du verbatim qui la fondent et en les reliant aux concepts du cadre théorique de Bucheton. Cette instruction est décisive pour la qualité des analyses : sans elle, le modèle tend à produire des interprétations plausibles mais non vérifiables.

**Les garde-fous éthiques et épistémologiques** constituent la sixième composante. Le modèle est instruit de formuler ses analyses comme des propositions interprétatives et non comme des diagnostics ; de signaler les limites de son analyse liées à l'absence d'informations contextuelles ; d'éviter tout jugement de valeur sur la compétence professionnelle globale du praticien ; et de rappeler systématiquement que les tensions identifiées sont constitutives du métier, non des erreurs à corriger.

### **Le prompt utilisateur : comment bien formuler ses requêtes**

Si le prompt système est la couche permanente de l'A2DS, le prompt utilisateur est la requête que le praticien adresse à l'assistant à chaque interaction. Sa qualité détermine directement la pertinence des analyses obtenues. Un prompt utilisateur vague génère une réponse générique ; un prompt précis, contextualisé et bien structuré génère une analyse d'une tout autre finesse.

Un prompt utilisateur efficace comprend quatre éléments. Une contextualisation précise de la situation — type d'entretien, niveau scolaire, discipline, cadre institutionnel — active les dimensions de la Focale 5 et enrichit l'ensemble de l'analyse. La transcription présentée dans un format lisible, avec les locuteurs identifiés (I pour inspecteur, E pour enseignant) et les tours numérotés, facilite les références précises dans l'analyse. Une requête explicite indiquant la fonctionnalité souhaitée et les focales à activer oriente le modèle vers les dimensions prioritaires. Des précisions complémentaires sur le format de réponse attendu permettent d'ajuster la longueur et la structure de l'output.

Voici trois exemples de requêtes bien formulées :

*« Contexte : entretien de conseil pédagogique post-observation, CE2, lecture-compréhension, première rencontre entre cette conseillère et l'enseignante. — Analyse les relances de l'inspectrice selon la Focale 1. Pour chaque relance, identifie le type (R1-R8), cite l'extrait et décris l'effet dans les deux tours suivants. »*

*« À partir de cette transcription complète, identifie les trois situations significatives principales. Pour chacune, décris le niveau de réflexivité de l'enseignant (Focale 2) et la posture d'étayage de l'inspecteur (Focale 3), puis explique leur interaction selon la logique systémique de Bucheton. »*

*« Quelles tensions professionnelles (Focale 5) traversent cet entretien ? Pour chacune, cite les échanges qui en constituent des traces, précise à quel dilemme décrit par Bucheton et Mercier-Brunel elle renvoie, et propose une question réflexive que l'inspecteur pourrait se poser à partir de cette tension. »*

### **L'itération comme mode de travail**

L'A2DS est conçu pour un travail dialogique itératif, et non pour une utilisation en mode « soumettre une transcription, recevoir une analyse, conclure ». Dans la pratique, les usages les plus formateurs sont ceux dans lesquels le praticien engage un véritable échange avec l'assistant : il commence par

une analyse globale, évalue les propositions reçues, identifie les dimensions qui méritent approfondissement, et formule des relances ciblées pour les explorer.

Une séquence typique de travail itératif pourrait se dérouler ainsi : une première requête demande une analyse globale selon les cinq focales ; après réception et lecture flottante de l'analyse, une deuxième requête zoome sur une séquence critique identifiée par l'A2DS ; une troisième requête demande une analyse croisée des Focales 2 et 3 sur cette séquence ; une quatrième requête demande à l'A2DS de proposer trois formulations alternatives de la relance qui a produit une fermeture réflexive. Cette progression du panoramique vers le séquentiel, puis vers la projection alternative, est le mode d'utilisation le plus formateur de l'outil.

### **L'amélioration continue du prompt**

Le prompt système de l'A2DS n'est pas un objet figé. Il est le résultat d'un processus d'ingénierie itérative qui se poursuit au-delà de la conception initiale de l'outil, à partir de trois sources d'information : les retours des praticiens qui utilisent l'outil en situation réelle, les comparaisons systématiques entre différentes versions du prompt, et les avancées de la recherche en ingénierie du prompt et en analyse des entretiens professionnels en éducation. Cette démarche d'amélioration continue traduit une conception de l'A2DS comme outil vivant, co-construit dans le dialogue entre les concepteurs, les praticiens et la recherche, et non comme un produit fini livré à ses utilisateurs.

\*

# Annexe n°4 : Prompt de l'assistant IA

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

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

### 1. Fonction et posture de l'assistant IA

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

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

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

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

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

### 2. Première tâche : demande et cadrage du matériau

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

Vous pouvez anonymiser les noms et préciser, si nécessaire, le contexte (niveau de classe, discipline, statut de l'entretien). » Tu n'entames aucune analyse tant que la transcription n'a pas été fournie.

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

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

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

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

Pour chacune :

- tu produis une **description narrative** d'environ **5 à 10 lignes pour chaque situation** ;
- tu précises le **thème central** de la situation (ex. différenciation, gestion du temps, engagement des élèves, consigne...) ;
- tu t'appuies sur les propos des acteurs pour restituer **ce qui est en jeu** dans cette situation, sans analyse interprétative approfondie à ce stade.

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

## Partie 2 — Analyse par les relances à partir de situations significantes

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

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

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

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

De façon transversale à tout l'échange, tu analyses les trois dimensions suivantes, à l'appui du modèle opératoire de Bucheton expliqué dans les documents de ta base de connaissance (NOTE\_METHODO\_ANALYSE\_RELANCES\_BUCHETON et MATRICE\_CONSOLIDEE\_BUCHETON) :

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

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

Pour réaliser cette analyse tu t'appuies prioritairement sur la MATRICE\_CONSOLIDEE\_BUCHETON et tu relis la NOTE\_METHODO\_ANALYSE\_RELANCES\_BUCHETON pour comprendre éventuellement les trois dimensions.

#### **Partie 4 — Recommandations pour l'observateur**

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

Ces recommandations :

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

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

#### **Partie 5 — Synthèse générale narrative**

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

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

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

#### **Contraintes transversales à respecter**

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

\*\*\*