



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

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



Sommaire

PRESENTATION.....	4
ACCES A L’A2DS	6
VIDEO FORMATION	7
CHAPITRE 1 : LA SITUATION DE DEPART EN LIEN AVEC UNE PROBLEMATIQUE RESISTANTE	9
1.1 LE CONTEXTE PROFESSIONNEL	9
1.2 UNE PROBLEMATIQUE RESISTANTE	9
1.3 LA GENESE DE L’A2DS.....	9
CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTERATURE RESTREINTE ET ESSAI DE MODELISATION	10
2.1 UNE REVUE ORIENTEE PAR LA PRATIQUE.....	10
2.2 REFERENCE CENTRALE : LE MODELE DE L’AGIR ENSEIGNANT ET DES POSTURES D’ETAYAGE	10
2.3 CORPUS COMPLEMENTAIRES	10
2.4 ESSAI DE MODELISATION : LE CADRE DIALOGIQUE SITUE	11
CHAPITRE 3 : STABILISATION DES FOCALES, CONSTITUTION DE LA BASE DE CONNAISSANCE ET INTEGRATION DANS UN PROMPT	12
3.1 LA NOTION DE FOCAL ANALYTIQUE.....	12
3.2 LE PROCESSUS DE STABILISATION	12
3.3 LES CINQ FOCAL ANALYTIQUES	12
3.4 DE LA BASE DE CONNAISSANCE AU PROMPT.....	13
CHAPITRE 4 : FONCTIONNALITES DE L’ASSISTANT.....	14
4.1 FONCTION PRINCIPALE.....	14
4.2 CE QUE L’ASSISTANT DEMANDE AVANT TOUTE ANALYSE	14
4.3 ANALYSE DES « SITUATIONS SIGNIFIANTES ».....	15
4.4 IDENTIFICATION DES NIVEAUX DE REFLEXIVITE	15
4.5 ANALYSE FINE DES RELANCES : LA TYPOLOGIE DES HUIT TYPES	15
4.6 ANALYSE DES EFFETS DES RELANCES	16
4.7 ANALYSE DES POSTURES D’ETAYAGE	16
4.8 MISE EN EVIDENCE DES TENSIONS PROFESSIONNELLES.....	16
4.9 PRODUCTION D’UN RAPPORT STRUCTURE	17
4.10 MISE EN RELATION SYSTEMIQUE.....	17
4.11 STYLE D’ECRITURE ET LIMITES	17
4.12 CAS D’USAGE TYPQUES	17
CHAPITRE 5 : MODALITES D’INTERPRETATION DES ANALYSES AUTOMATISEES.....	18
5.1 LE STATUT DES ANALYSES : DES PROPOSITIONS INTERPRETATIVES.....	18
5.2 L’APPROCHE INDICIELLE	18
5.3 UN CADRE PRATIQUE D’INTERPRETATION EN CINQ TEMPS	18
5.4 LES RISQUES D’UNE INTERPRETATION NON CRITIQUE	18
5.5 TROIS CONTEXTES D’USAGE.....	19
CHAPITRE 6 : INGENIERIE DU PROMPT.....	20
6.1 DEUX NIVEAUX DE PROMPT	20
6.2 ARCHITECTURE DU PROMPT SYSTEME.....	20

6.3 REDIGER UN PROMPT UTILISATEUR EFFICACE	20
6.4 L'ITERATION COMME PRINCIPE DE TRAVAIL	21
CHAPITRE 7 : REVUE DE LITTERATURE GENERALE	22
REFERENCE CENTRALE.....	22
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	22
SCIENCES DU LANGAGE ET ANALYSE DES INTERACTIONS	22
ACCOMPAGNEMENT ET SUPERVISION EN EDUCATION.....	23
INSTRUMENTATION ET INTELLIGENCE ARTIFICIELLE	23
VYGOTSKI, L. S. (1934/1997).....	23



OD'ECOL
International

Des ressources au service des acteurs de l'éducation

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

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 portée par l'IHE2F et développé par le Think Tank Od'ecol international, 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.

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.

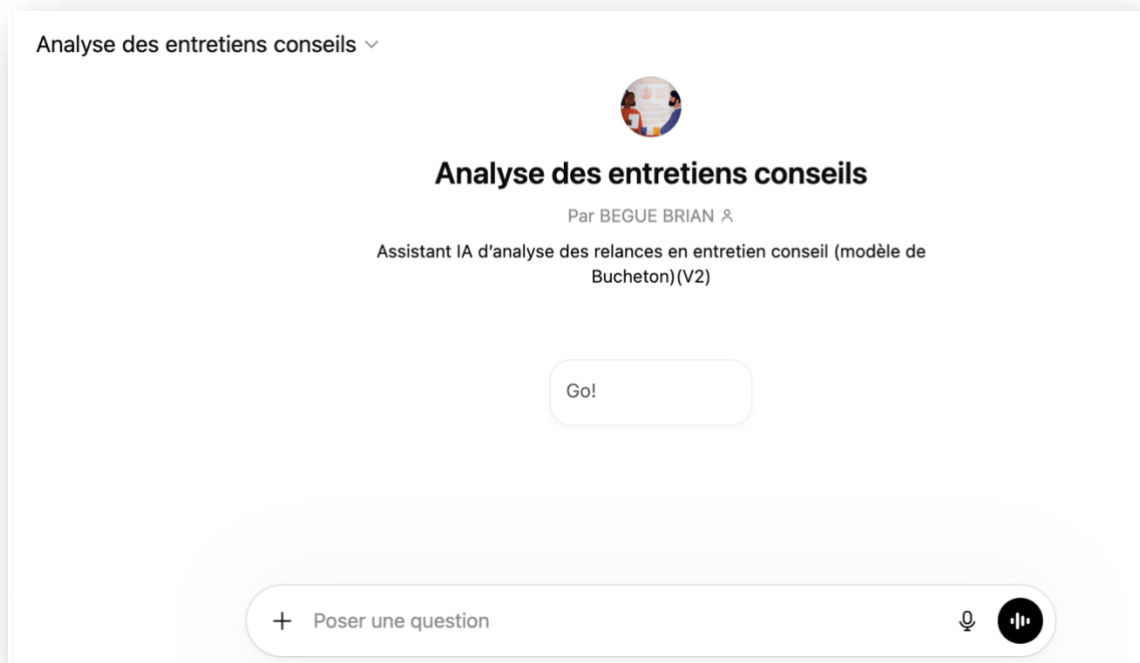
Enfin, l'ouvrage présente une valeur particulière par son articulation constante entre théorie, expérimentation et usages professionnels. Les trois capsules vidéo associées au guide prolongent cette logique en proposant un parcours progressif : comprendre les enjeux de l'entretien-conseil, découvrir 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



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



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

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.

*

Chapitre 1 : La situation de départ en lien avec une problématique résistante

1.1 Le contexte professionnel

Les conseillers pédagogiques et les inspecteurs de l'éducation conduisent régulièrement des entretiens conseils avec les enseignants, le plus souvent à la suite d'une observation de classe. Ces entretiens constituent un acte professionnel central : la qualité du dialogue y conditionne directement la portée formative de l'échange et, au-delà, le développement professionnel de l'enseignant accompagné.

L'entretien conseil n'est pas une simple restitution de ce qui a été observé. C'est un espace dialogique 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 complexe — choisir ses relances, moduler ses postures, gérer les tensions inhérentes à sa mission — pour créer les conditions d'un développement professionnel authentique.

1.2 Une problématique résistante

Malgré l'importance reconnue de l'entretien conseil, les professionnels qui le pratiquent disposent de peu d'outils pour analyser finement les dynamiques dialogiques à l'œuvre dans leurs échanges. Cette lacune se manifeste à plusieurs niveaux :

- La difficulté à identifier ce que produisent leurs propres relances sur la réflexivité de l'enseignant ;
- L'absence d'un cadre permettant de décoder, en analyse rétrospective, les effets des interventions sur la dynamique de l'entretien ;
- Le manque d'instruments suffisamment rigoureux pour objectiver les tensions professionnelles constitutives de ces entretiens.

Cette problématique est dite « résistante » car elle persiste malgré les apports de la recherche. Les travaux académiques disponibles — sur l'analyse des interactions, la didactique professionnelle, la clinique de l'activité — ne sont pas transposés sous forme d'outils directement utilisables par les praticiens dans leur exercice quotidien.

1.3 La genèse de l'A2DS

C'est dans ce contexte que l'Atelier A2iE (Think Tank Od'ecol international) a conçu l'Assistant Analyseur Dialogique Situé (A2DS). L'A2DS est un assistant d'intelligence artificielle configuré pour analyser les entretiens conseils en éducation à partir du modèle de l'agir enseignant et des postures d'étayage développé par Dominique Bucheton. Son ambition est de mettre à disposition des conseillers pédagogiques et des inspecteurs un instrument d'analyse rigoureux, accessible et directement opérationnel — sans jamais chercher à évaluer ou à juger les pratiques observées, mais à les comprendre dans leur complexité réelle.

Chapitre 2 : Revue de littérature restreinte et essai de modélisation

2.1 Une revue orientée par la pratique

La revue de littérature qui fonde l'A2DS 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 outils d'analyse des entretiens conseils. Quatre corpus ont été retenus, organisés autour de la référence centrale que constituent les travaux de Dominique Bucheton.

2.2 Référence centrale : le modèle de l'agir enseignant et des postures d'étayage

Le corpus fondateur de l'A2DS est constitué par les travaux de Dominique Bucheton sur l'agir enseignant et les postures professionnelles. Bucheton a développé un modèle du geste professionnel qui articule deux plans en interaction constante : le plan de la gestion du contenu — ce sur quoi porte l'échange — et le plan de la relation et de l'atmosphère — la manière dont les interlocuteurs se positionnent l'un par rapport à l'autre et construisent ensemble le cadre de leur échange.

Au cœur de ce modèle, la notion de posture d'étayage désigne les configurations dynamiques adoptées par le professionnel de l'accompagnement dans l'interaction : sur-étayage (le formateur prend en charge la pensée à la place de l'enseignant), enseignement (transmission d'un savoir ou d'un geste professionnel), accompagnement réflexif (création d'un espace d'exploration pour l'enseignant), lâcher-prise (ouverture à l'initiative de l'enseignant), contrôle (pilotage directif de l'échange). Ces postures ne sont pas des traits stables mais des configurations dynamiques qui se succèdent et se transforment au fil de l'entretien.

L'ouvrage de Bucheton et Mercier-Brunel (2023) sur l'entretien d'accompagnement constitue la référence la plus directement fondatrice de l'A2DS. Les auteures montrent que la conduite de l'entretien conseil est traversée par des **dilemmes professionnels constitutifs** — entre évaluer et développer, entre prescrire et accompagner, entre le rôle institutionnel et la relation authentique. Ces dilemmes se manifestent précisément dans les choix posturaux et langagiers du formateur et ne sont pas des erreurs : ils sont inhérents à la complexité du métier.

Le modèle distingue également plusieurs niveaux de réflexivité mobilisés par l'enseignant dans l'entretien, allant du récit justificatif — description des événements et explication par les contraintes — vers le repérage de tensions, la problématisation des choix didactiques et la mise en lien avec des principes professionnels plus larges. L'analyse de ces niveaux permet d'évaluer si l'entretien a réellement créé les conditions d'un développement professionnel authentique.

2.3 Corpus complémentaires

La théorie des actes de langage et l'analyse des interactions (Austin, Searle, Kerbrat-Orecchioni) fournissent les outils permettant de décrire ce que font les interlocuteurs avec la parole dans l'entretien conseil. Cette perspective est mobilisée dans l'A2DS pour caractériser les relances de l'inspecteur comme des actes professionnels orientés — ouvrir, clarifier, problématiser, confronter — et non comme de simples transmissions d'information.

La didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud) permet de penser l'entretien conseil comme une situation de travail complexe régie par des schèmes d'action implicites. Elle fonde la notion de « situation signifiante » que mobilise l'A2DS pour découper et analyser les séquences de l'entretien.

La clinique de l'activité (Clot) — notamment la distinction entre activité réalisée et activité réelle — fonde la conception de l'A2DS comme instrument permettant de rendre visible ce qui, dans l'entretien, relève de dynamiques non conscientes, et particulièrement ces intentions dialogiques que les habitudes langagières ou les contraintes institutionnelles empêchent de réaliser.

2.4 Essai de modélisation : le cadre dialogique situé

La convergence de ces corpus, articulée autour du modèle de Bucheton, permet de dégager un cadre dialogique situé à quatre dimensions interdépendantes, traversées par une dimension transversale.

La dimension posturale analyse les postures d'étayage adoptées par l'inspecteur et leurs transitions. **La dimension réflexive** mesure le niveau d'élaboration réflexive produit par l'enseignant. **La dimension interactionnelle** décrit les effets des relances sur la dynamique de l'échange. **La dimension énonciative** analyse les marqueurs linguistiques fins révélant les positionnements des interlocuteurs.

La dimension transversale des dilemmes professionnels — apport central de Bucheton et Mercier-Brunel (2023) — permet de lire les configurations dialogiques non comme des maladroites mais comme des réponses situées à des tensions constitutives du métier de formateur. Cette dimension transforme l'analyse en outil de développement professionnel : plutôt que de se juger à l'aune d'une norme inaccessible, le praticien comprend la logique de ses propres choix et élargit son répertoire de réponses possibles.

Chapitre 3 : Stabilisation des focales, constitution de la base de connaissance et intégration dans un prompt

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 de phénomènes dialogiques spécifiques. Chaque focale est dérivée du modèle de Bucheton et répond à trois critères : être théoriquement fondée dans le modèle de l'agir enseignant, produire des distinctions observables dans le verbatim, et éclairer une dimension sur laquelle le praticien peut effectivement agir pour développer sa pratique.

3.2 Le processus de stabilisation

Les cinq focales ont été stabilisées par un processus itératif en trois temps : dérivation théorique à partir des travaux de Bucheton, confrontation à des corpus d'entretiens réels, et validation par des conseillers pédagogiques et inspecteurs expérimentés. Ce processus a conduit à des reformulations successives jusqu'à obtenir des focales à la fois rigoureuses sur le plan conceptuel et directement utilisables en situation professionnelle.

3.3 Les cinq focales analytiques

Focale 1 — La typologie des relances de l'inspecteur

Fondée sur la théorie des actes de langage et enrichie par Bucheton et Mercier-Brunel (2023), cette focale catégorise les relances selon une grille de huit types : ouverture (R1), clarification (R2), explicitation (R3), problématisation (R4), mise en lien et conceptualisation (R5), confrontation (R6), projection et prescription (R7), métacommunication (R8). Pour chaque type, l'A2DS analyse les indices linguistiques, le degré de directivité et les effets dans les tours de parole suivants.

Focale 2 — Les niveaux de réflexivité de l'enseignant

Directement fondée sur le modèle de Bucheton, cette focale mesure le niveau d'élaboration réflexive produit par l'enseignant : récit et justification, repérage de tensions, problématisation, mise en lien et projection. Elle permet d'identifier les relances qui ont stimulé ou au contraire inhibé cette progression réflexive, et d'évaluer si l'entretien a effectivement créé les conditions d'un développement professionnel authentique.

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

Fondée sur le modèle des postures de Bucheton, cette focale identifie les postures successivement adoptées par l'inspecteur — sur-étayage, accompagnement réflexif, lâcher-prise, enseignement, contrôle — et évalue leur flexibilité au fil de l'entretien. Une rigidité posturale constitue un indicateur d'entretien peu formateur ; la flexibilité adaptée aux phases de l'échange est le signe d'une maîtrise professionnelle en développement.

Focale 4 — Les effets interactionnels des relances

Cette focale analyse ce que produisent les relances sur la dynamique de l'échange : ouverture réflexive, stabilisation de la pensée, déplacement de focale, fermeture réflexive ou dépendance réflexive. Elle permet une mise en relation systémique des trois premières focales — niveau de

réflexivité de l'enseignant, type de relance, effet observable — pour produire une lecture intégrée de la dynamique de l'entretien.

Focale 5 — Les tensions professionnelles et les dilemmes

Apport central de Bucheton et Mercier-Brunel (2023), cette focale met en évidence les dilemmes constitutifs de l'entretien d'accompagnement : efficacité immédiate vs développement réflexif, pilotage vs autonomie de pensée, prescription institutionnelle vs accompagnement, sécurisation vs confrontation. Ces tensions ne sont pas des erreurs ; elles sont *constitutives* du métier. Leur identification permet au praticien de se situer dans la complexité de sa propre pratique avec lucidité et bienveillance.

3.4 De la base de connaissance au prompt

Les cinq focales constituent le cœur de la base de connaissance de l'A2DS. Organisée en trois niveaux — conceptuel (définitions issues de Bucheton), indiciel (marqueurs linguistiques observables dans le verbatim), interprétatif (grilles de lecture des configurations identifiées) —, cette base a été transposée dans le prompt système de l'A2DS selon les principes de l'ingénierie du prompt : spécification du rôle d'analyste du travail réel, granularité progressive des instructions, exemples annotés et traçabilité argumentative systématique. Le résultat est un assistant dont les critères d'analyse sont transparents, vérifiables et directement reliés aux travaux de Bucheton.

Chapitre 4 : Fonctionnalités de l'assistant

Cet assistant est un outil d'analyse qualitative d'« entretien conseil » entre un inspecteur (ou formateur) et un enseignant. Il ne fonctionne ni comme un correcteur pédagogique, ni comme un évaluateur de pratiques. Il agit comme un analyste du travail réel, centré sur la manière dont les relances de l'inspecteur influencent la réflexivité professionnelle de l'enseignant.

Son fonctionnement repose principalement sur le modèle de l'agir enseignant et des postures d'étayage développé par Dominique Bucheton. Il mobilise plusieurs documents méthodologiques spécialisés : une matrice consolidée des niveaux de réflexivité et des postures d'étayage, une note méthodologique détaillée sur l'analyse des relances et un analyseur typologique des relances.

4.1 Fonction principale

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.

4.2 Ce que l'assistant demande avant toute analyse

L'assistant ne démarre jamais immédiatement une interprétation. Il demande d'abord :

- une transcription intégrale ou partielle ;
- éventuellement un contexte : niveau scolaire, discipline, type d'entretien, anonymisation.

« 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. »

Cette étape est obligatoire car l'assistant travaille exclusivement à partir du verbatim réel.

4.3 Analyse des « situations signifiantes »

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

4.4 Identification des niveaux de réflexivité

L'une des fonctions majeures de l'assistant consiste à repérer le niveau de réflexivité mobilisé par l'enseignant.

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.

B — Le repérage de tensions

L'enseignant commence à percevoir un écart. Exemple : « *Je pensais qu'ils avaient compris... mais finalement non.* » L'assistant peut alors montrer l'émergence d'un doute et un moment potentiellement fécond.

C — La problématisation

L'enseignant analyse ses choix. 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.

D — La mise en lien / projection

L'enseignant généralise ou anticipe. 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.

4.5 Analyse fine des relances : la typologie des huit types

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.

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. **Exemple** : « *Comment avez-vous formulé la consigne exactement ?* » Cette relance ancre l'analyse dans le réel du travail.

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, provoque une défense ou déplace la focale.

R5 — Mise en lien / conceptualisation

Fonction : relier la situation à des principes plus larges. **Exemple** : « *Est-ce que cela rejoint des difficultés que vous observez souvent avec cette classe ?* »

R6 — Relance de confrontation

Fonction : mettre un écart à l'épreuve. **Exemple** : « *Vous dites vouloir favoriser l'autonomie, mais vous reprenez rapidement la main. Comment comprenez-vous cela ?* » L'assistant est particulièrement attentif aux résistances, aux silences, aux replis défensifs et aux déplacements réflexifs.

R7 — Relance projective / prescriptive

Fonction : proposer, recommander, projeter. **Exemple** : « *Vous pourriez peut-être tester une consigne plus segmentée.* » L'assistant analyse si cela soutient l'action ou court-circuite la réflexion.

R8 — Relance métacomcommunicative

Fonction : parler de l'entretien lui-même. **Exemple** : « *On essaie ici de comprendre ce qui s'est joué, pas de juger la séance.* » Cette relance agit sur le cadre interactionnel.

4.6 Analyse des effets des relances

L'assistant ne se contente pas d'identifier les relances. Il analyse leurs effets interactionnels selon cinq configurations :

- **Ouverture réflexive** : la réflexion s'approfondit.
- **Stabilisation** : la pensée se clarifie sans s'élargir.
- **Déplacement** : la focale change (des élèves vers les gestes professionnels, de l'organisation vers le didactique).
- **Fermeture réflexive** : réponses brèves, acquiescements, retour aux justifications.
- **Dépendance réflexive** : l'enseignant reprend les mots de l'inspecteur sans élaborer.

4.7 Analyse des postures d'étayage

L'assistant identifie les grandes postures de l'inspecteur et peut montrer par exemple : une tendance au conseil rapide, une posture dominante de sécurisation, une difficulté à maintenir la problématisation, une tendance à reformuler de manière surplombante.

4.8 Mise en évidence des tensions professionnelles

L'assistant est particulièrement performant pour analyser les dilemmes professionnels. Exemples de tensions : efficacité immédiate vs développement réflexif ; pilotage vs autonomie de pensée ; prescription institutionnelle vs accompagnement ; sécurisation vs confrontation. Il rappelle explicitement que ces tensions ne sont pas des erreurs mais des tensions constitutives du métier.

4.9 Production d'un rapport structuré

L'assistant produit systématiquement un rapport en cinq parties :

- les situations signifiantes principales ;
- l'analyse détaillée des relances ;
- les régularités interactionnelles ;
- des recommandations argumentées ;
- une synthèse narrative.

Il s'arrête après chaque partie et demande validation avant de poursuivre. Cela permet un travail progressif, des ajustements et une co-construction de l'analyse.

4.10 Mise en relation systémique

Une fonctionnalité particulièrement avancée consiste à croiser simultanément le niveau de réflexivité de l'enseignant, la posture de l'inspecteur et les effets observables des relances. Cette logique constitue le cœur méthodologique du système.

Niveau enseignant	Relance inspecteur	Effet probable
Récit / justification	Conseil rapide (R7)	Fermeture possible
Repérage de tension	Exploration prudente (R2)	Ouverture fragile
Problématisation	Mise en lien (R5)	Déplacement fécond

4.11 Style d'écriture et limites

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. Toute interprétation reste *située, hypothétique, réversible*.

L'assistant ne note pas les enseignants, n'évalue pas les inspecteurs, ne produit pas de grille de compétences, ne classe pas les pratiques, n'attribue pas d'intentions psychologiques et ne réduit pas les échanges à des « bonnes pratiques ». Il reste dans une logique compréhensive, interactionnelle et située.

4.12 Cas d'usage typiques

Cet assistant peut être utilisé : en recherche ; en formation d'inspecteurs ; en analyse de pratiques ; en supervision ; en auto-analyse professionnelle ; en ingénierie de formation ; dans des mémoires ou thèses ; pour comparer plusieurs entretiens.

Chapitre 5 : Modalités d'interprétation des analyses automatisées

5.1 Le statut 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 ne constituent pas des diagnostics ni des verdicts. Le modèle travaille à partir de la transcription seule, sans accès aux dimensions non verbales ni au contexte relationnel qui enveloppe l'échange. Leur valeur est heuristique : elles ouvrent des pistes de réflexion, soulèvent des questions, proposent des angles d'analyse que le praticien évalue à partir de sa propre connaissance de la situation.

5.2 L'approche indicielle

Interpréter les analyses de l'A2DS suppose de les traiter comme des indices à interroger plutôt que comme des conclusions à accepter. Une analyse 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 elle s'est concentrée, et à quels dilemmes professionnels elle répondait au sens de Bucheton et Mercier-Brunel. C'est le praticien, fort de sa connaissance de la situation, qui transforme cet indice en compréhension professionnelle.

5.3 Un cadre pratique d'interprétation en cinq temps

- **Temps 1 — Lecture flottante** : recevoir les propositions de l'A2DS sans les filtrer immédiatement, en laissant venir les résonances avec le souvenir de l'entretien.
- **Temps 2 — Vérification indicielle** : retrouver dans la transcription les indicateurs sur lesquels l'analyse s'appuie et vérifier qu'ils soutiennent effectivement l'interprétation proposée.
- **Temps 3 — Contextualisation** : réinscrire les interprétations dans leur contexte — dynamique relationnelle, contraintes institutionnelles, ce qui s'est passé avant.
- **Temps 4 — Mise en dialogue des focales** : croiser les résultats des cinq focales pour construire une interprétation multidimensionnelle, en identifiant convergences et tensions.
- **Temps 5 — Formalisation des apprentissages** : formuler les enseignements tirés de l'interprétation pour le développement professionnel.

5.4 Les risques d'une interprétation non critique

Le biais d'automatisme est la tendance à accepter les propositions de l'A2DS sans exercer son sens critique. **Le biais de confirmation** est la tendance à ne retenir que ce qui confirme ses représentations préexistantes. La vérification indicielle systématique (temps 2) constitue le principal antidote à ces deux biais. Il convient de rappeler que la fluidité et l'assurance apparente des

formulations de l'assistant ne valent pas garantie d'exactitude : toute interprétation doit être éprouvée contre le verbatim réel.

5.5 Trois contextes d'usage

En auto-analyse individuelle, le praticien travaille seul avec les analyses de l'A2DS et gagne à tenir un journal de bord pour suivre ses évolutions sur plusieurs entretiens. **En formation entre pairs**, la diversité des regards et la confrontation des interprétations démultiplient la valeur formatrice. **En formation accompagnée**, le formateur veille à ce que les analyses de l'A2DS restent des supports au dialogue professionnel, et non des substituts à ce dialogue.

Chapitre 6 : Ingénierie du prompt

6.1 Deux niveaux de prompt

Le prompt système est la couche fondatrice et permanente de l'A2DS, invisible pour l'utilisateur. Il intègre la base de connaissance de Bucheton, les cinq focales et leurs indicateurs, les règles de formulation des analyses et les garde-fous éthiques. **Le prompt utilisateur** est la requête que le praticien adresse à l'A2DS à chaque interaction ; sa qualité détermine directement la pertinence des analyses obtenues.

6.2 Architecture du prompt système

Le prompt système est organisé en six composantes hiérarchisées :

- la spécification du rôle de l'A2DS comme analyste du travail réel centré sur les relances et la réflexivité ;
- le cadre théorique de Bucheton condensé en indicateurs opérationnels (postures, niveaux de réflexivité, typologies) ;
- les cinq focales avec leurs indicateurs linguistiques et leurs critères d'interprétation ;
- des exemples annotés illustrant les huit types de relances et les quatre niveaux de réflexivité ;
- des instructions de traçabilité argumentative garantissant que chaque interprétation cite les indicateurs qui la fondent ;
- des garde-fous éthiques rappelant que l'A2DS ne note pas, n'évalue pas et ne diagnostique pas.

6.3 Rédiger un prompt utilisateur efficace

Un prompt utilisateur efficace comprend quatre éléments : une contextualisation (type d'entretien, niveau scolaire, discipline, cadre institutionnel) ; la transcription dans un format lisible avec les locuteurs identifiés et les tours numérotés ; une requête précise spécifiant la fonctionnalité souhaitée et les focales à activer ; des précisions complémentaires sur le format de réponse attendu.

Exemples de requêtes bien formulées :

« Analyse les relances de cet entretien selon la Focale 1. Identifie le type de chaque relance, cite l'extrait, et indique l'effet observable dans les deux tours suivants. »

« À partir de cette transcription complète, identifie les trois situations signifiantes principales et, pour chacune, décris le niveau de réflexivité de l'enseignant et la posture d'étayage de l'inspecteur. »

« Quelles tensions professionnelles (Focale 5) traversent cet entretien ? Pour chacune, cite les échanges qui en constituent des traces et précise à quel dilemme elles renvoient chez Bucheton. »

6.4 L'itération comme principe de travail

L'A2DS est conçu pour un travail dialogique itératif. Une analyse globale est suivie de relances ciblées, de zooms sur des séquences critiques, puis de demandes d'alternatives dialogiques. Cette progression du panoramique vers le séquentiel est le mode d'utilisation le plus formateur. L'A2DS valide avec l'utilisateur après chaque partie de son rapport avant de poursuivre, garantissant un travail progressif et co-construit.

Chapitre 7 : Revue de littérature générale

Le présent chapitre regroupe l'ensemble des références bibliographiques qui fondent et élargissent le cadre de l'A2DS. La liste est organisée par domaine thématique et constitue une ressource pour les praticiens et chercheurs souhaitant approfondir les bases conceptuelles de l'outil.

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., Flavier, E., & Durand, M. (2004). Analyse de l'activité d'un tuteur lors d'entretiens post-leçon en formation initiale d'enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 521–546.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Dugal, J.-P. (2003). *Le conseil en formation initiale des enseignants d'EPS*. Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse III.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145–198.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books.

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Sciences du langage et analyse des interactions

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford : Oxford University Press.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

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

Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge : Cambridge University Press.

Accompagnement et supervision en éducation

Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (dir.) (2003). *Travaux cliniques sur l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris : Seli Arslan.

Rogers, C. R. (1966). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

Instrumentation et intelligence artificielle

Brown, T. B. et al. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 33, 1877–1901.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Wei, J. et al. (2022). Chain-of-thought prompting elicits reasoning in large language models. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 35, 24824–24837.

White, J. et al. (2023). A prompt pattern catalog to enhance prompt engineering with ChatGPT. *arXiv*, 2302.11382.

Vygotski, L. S. (1934/1997).

Pensée et Langage. Paris : La Dispute.
