



HAL
open science

L'irruption des émotions entre conseillers pédagogiques et enseignants débutants : quelle conception de formation pour les mettre à distance ?

Isabelle Vinatier, Iza Marfisi-Schottman

► To cite this version:

Isabelle Vinatier, Iza Marfisi-Schottman. L'irruption des émotions entre conseillers pédagogiques et enseignants débutants : quelle conception de formation pour les mettre à distance ?. Isabelle Vinatier, Laurant Filiettaz et Marty Laforest. L'analyse des interactions dans le travail, Raison et Passions, 2018. hal-01984706

HAL Id: hal-01984706

<https://hal.science/hal-01984706>

Submitted on 17 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'irruption des émotions entre conseillers pédagogiques et enseignants débutants : quelle conception de formation pour les mettre à distance ?

Isabelle Vinatier¹, Iza Marfisi-Schottman²

¹ CREN, EA 2661, Université de Nantes, France

² Le Mans Université, LIUM, EA 4023, Laboratoire d'Informatique de l'Université du Mans, France

iza.marfisi@univ-lemans.fr , isabelle.vinatier@univ-nantes.fr

D'une recherche collaborative à une recherche formation ?

Nous avons passé contrat avec l'Association Nationale des Conseillers Pédagogiques de la Loire Atlantique (ANCP-44) pour une recherche collaborative afin de comprendre, ensemble, les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs entretiens de conseil avec les enseignants débutants. Les conseillers pédagogiques (CP) sont des enseignants du premier degré dont l'expertise pédagogique dans tous les domaines d'enseignement de l'école primaire est reconnue et validée par le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF). L'accompagnement pédagogique des enseignants et plus particulièrement des enseignants débutants est une de leurs missions principales. Ils les font bénéficier de leur expertise pédagogique par un nombre de visites dépendant de leurs besoins – de une à cinq par enseignant(e) débutant(e). Depuis 2012 et jusqu'en 2018, une collaboration de recherche longitudinale contractualisée se développe avec un collectif d'une douzaine de conseillers pédagogiques : trois d'entre eux sont très expérimentés (plus de dix ans d'expérience) cinq d'entre eux ont entre 3 et 10 ans d'expérience, deux sont débutants et chaque année deux à trois d'entre eux sont des nouveaux – « néo-Conseillers Pédagogiques » – qui souhaitent une aide pour la préparation de l'examen leur permettant d'exercer cette fonction. Neuf des douze membres du collectif sont des femmes. Le nombre de CP fluctue un peu au gré des situations professionnelles, des imprévus et des exigences des inspecteurs de l'éducation nationale dont ils dépendent. L'institution accorde cinq demi-journées par an à

chacun des membres du collectif de professionnels pour participer à des séances d'analyse d'extraits d'entretiens de conseil effectifs et problématiques du point de vue des CP. Les membres les rapportent à tour de rôle au collectif lors des séances de travail.

Cette collaboration les assigne comme partenaires d'un chercheur lui-même attaché à comprendre des situations de travail que tous considèrent comme « le cœur de leur métier » et cela dans un contexte où pourtant ils ont de moins en moins de temps (25 % de leur charge de travail) pour accompagner les débutants. Dans les échanges de ce collectif, en effet, ils se découvrent des préoccupations communes, des moyens d'action et des buts partagés, des règles de fonctionnement qui, déjà assumées par chacun dans sa pratique singulière, font sens pour tous. Cette collaboration, de leur propre aveu, constitue aussi un moyen de reconsidérer leur travail et de prendre confiance dans ce qu'ils font : « Ça nous donne des clés d'intelligibilité, ça nous aide à orienter et comprendre ce que l'on fait¹ » ; « c'est l'ensemble de l'analyse qui me permet de conscientiser des choses faites par habitude » ; « maintenant je m'autorise à faire autrement, je "m'écoute" et prends l'importance des mots ». Pénétrés de l'intérêt pour eux de prendre plus lucidement conscience de ce qu'ils font lorsqu'ils interagissent avec les enseignants débutants (Vinatier, 2015, a), ils ont voulu partager cette expérience avec leurs pairs et concevoir par eux-mêmes, à cette fin, une formation qui leur serait destinée.

En 2015, soit trois ans après le démarrage de cette recherche collaborative, une première journée de présentation des travaux menés dans le cadre de ce programme est par eux organisée à l'intention de quinze de leurs collègues CP débutants (Vinatier, 2016, b). Est évoquée, à cette occasion, la difficulté pour eux que représente la confrontation à une entrée dans l'interaction constituée par l'expression d'une résistance d'un jeune enseignant (absence de réponse, pleurs, agressivité). Les attitudes (*footing*) qu'adoptent les enseignants débutants dans ce cas de figure, ainsi que leur positionnement (*stance*) face aux thèmes abordés déstabilisent tout particulièrement les CP débutants, avec les conséquences négatives que cela peut avoir sur leur façon d'engager l'entretien. Leur rapport à la fonction de conseil, leur identité elle-même s'en trouve affectée. Pour 20 % environ des entretiens, ils indiquent avoir

¹ Ces verbatims sont extraits d'un compte rendu d'une réunion de travail réalisé par l'un des conseillers pédagogiques. Nous leur avons demandé de faire un point entre eux sur les apports du modèle É-P-R que nous évoquons ci-après et qui est utilisé pour analyser les entretiens de conseil entre CP et débutants.

« la boule au ventre » ou « la gorge serrée », ou encore ils se demandent « où et comment se raccrocher aux branches pour aller au bout de l'entretien ». Leur surprise est grande face à des attitudes d'enseignants débutants inductrices d'émotions négatives. Ils se découvrent capables d'inhibition, pouvant aller pour une CP débutante jusqu'à la prostration. Un tel vécu émotionnel à l'entrée des échanges est, pour des CP débutants, en contradiction avec ce qu'ils imaginent de leur rôle de conseiller « qui observe les séances conduites par une débutante afin de lui apporter l'aide et les conseils d'un collègue expert ». Les émotions étant par nature contagieuses, il est apparu nécessaire au collectif de CP de la recherche collaborative de concevoir une formation permettant à leurs collègues débutants de mettre à distance leurs propres émotions en réaction aux attitudes déstabilisantes des enseignants débutants. Comment prendre en compte l'irruption d'émotions chez les CP dans la conception d'une formation qui leur serait destinée ?

Une collaboration avec un chercheur dans le domaine de la réalité virtuelle, Iza Marfizi, (LIUM EA 4023), a rendu accessible l'idée d'une expérimentation d'un outil de simulation d'entretien réaliste piloté en temps réel par le formateur, prévue dans le courant de l'année 2018. La conception de cet outil s'inscrit dans le programme « *Teacher-Guided Realistic Interview Simulator* » (TGRIS, 2016-2018)². Ce système fournira, via la mobilisation de casques de réalité virtuelle, des démarrages d'entretiens problématiques identifiés par le collectif de CP avec un agent conversationnel dénommé GRETA (De Servin, Niewiadomski, Bevacqua, Pez, Mancini & Pelachaud, 2009). Il représentera des postures et mimiques de cas d'enseignants débutants porteurs de manifestations émotionnelles négatives. Par le biais du casque, le contexte « classe » sera représenté pour faciliter l'immersion d'un CP débutant dans la situation.

Du point de vue de la didactique professionnelle (analyse des situations de travail en vue de la formation) se pose la question de savoir à quelles conditions l'usage d'un humanoïde type GRETA est pertinent pour la formation. Dans cette perspective de recherche, en effet, ce sont les situations réelles de travail, et notamment celles qui sont problématiques, qui méritent

² Programme régional « Recherche, Formation, Innovation » en Pays de la Loire. Iza Marfizi, (LIUM) porteur. Collaboration CREN (Isabelle Vinatier) : "Teacher-Guided Realistic Interview Simulator" (TGris), LIUM, CREN, Lab-STICC, U. de Bretagne (2016-2018). Financement Région - RFI Atlantic 2020.

d'être didactisées afin de devenir situations de formation. La didactisation suppose de concevoir des démarches, des mises en scène, des étapes à franchir pour que ces situations deviennent occasion de formation. Dans les interactions hommes-machines par exemple, des simulateurs ont ainsi été conçus pour reproduire des situations problématiques, ou des situations à risque, comme dans le pilotage d'avion de ligne. Le formateur programme des situations pour que le formé se confronte à des obstacles qui nécessitent des formes de raisonnement nouveaux.

En ce qui nous concerne, les CP observent en particuliers les enseignants débutants dans leur pratique de la classe avant l'entretien. Ces derniers n'adhèrent pas tous à ce dispositif institutionnel conçu pour eux et particulièrement lorsqu'ils ne veulent pas montrer au CP les difficultés auxquels ils sont confrontés.

S'il n'est pas utile de reproduire dans un simulateur les interactions elles-mêmes, il nous paraît, par contre, pertinent de concevoir pour les CP débutants un dispositif de formation leur permettant d'entrer en interaction avec des avatars animés représentant des enseignants débutants rétifs. L'enjeu est notamment de permettre aux CP de comprendre et d'analyser ce qu'ils ressentent à ce moment-là. En d'autres termes, quelle conception de formation est envisageable d'un point de vue de didactique professionnelle pour donner aux conseillers pédagogiques débutants la possibilité de mettre à jour les émotions qu'ils peuvent ressentir face à des enseignants débutants ?

I - Une diversité de conceptions des émotions

À ma connaissance il n'y a pas, à ce jour, de définition stabilisée des émotions. Ce qui complique l'affaire est qu'à ce propos, de nombreux travaux ont été engagés dans différents champs scientifiques (en philosophie ; en psychologie avec notamment le fonctionnement de la cognition en interaction avec les émotions ; en sociologie et en linguistique). L'héritage théorique pour l'étude des émotions est ainsi complexe et diversifié. Par ailleurs, et comme l'écrivent Colletta & Tcherkassof, (2003, p. 5) un travail sur les émotions est nécessairement « pluri- et transdisciplinaire ».

Nous reprenons donc à notre compte la définition donnée par Cosnier, qui rend bien compte de l'articulation de différents aspects de l'activité d'un sujet aux prises avec ses émotions : « *Tous les événements ou états du champ affectif qui se caractérisent par un ensemble d'éprouvés psychiques (ou affects) spécifiques accompagnés, de façon variable en intensité et en qualité, de manifestations physiologiques et comportementales* » (Cosnier, 1994/ 2008, p. 14).

Toujours en référence aux travaux du même auteur, on peut ajouter que dans l'interaction en face à face, se trouve à l'œuvre un processus d'échoïsation corporelle. Ce processus est défini comme : « le mécanisme par lequel un observateur vit en miroir l'état affectif de celui qu'il observe (Cosnier, 2008) » (Saint-Dizier de Almeida, 2013, p. 64). Il s'agit d'un mécanisme automatique (« instinctif ») de captation des indices non verbaux d'expression émotionnelle.

Le mécanisme d'échoïsation corporelle, dont s'accompagnent les émotions, jouerait un rôle important dans le processus d'empathie (Gallese & Goldman, 1998). Cette hypothèse a été corroborée par la découverte des neurones-miroirs (Rizzolatti & Sinigaglia, 2008) (d'après Saint-Dizier de Almeida, 2009).

Cahour & Lancry (2011) précisent que « les émotions marquent la plupart des activités humaines » (p. 97). Elles apparaissent soudainement et interfèrent durablement sur le déroulement d'une interaction. Elles peuvent également varier dans leur manière de s'exprimer (Plantin, Doury et Traverso, 2000). Pour Kerbrat-Orecchioni (2000, p. 57), le « langage émotionnel » investit des « moyens » qui sont d'une « fantastique diversité », au point qu'on a

« le sentiment que les émotions sont à la fois dans le langage, partout, et nulle part ». Nous en concluons qu'une étude mobilisant les émotions doit donc bien circonscrire son objet et à ce titre nous nous contenterons d'aborder les émotions négatives au bord de l'ouverture même de l'interaction entre CP et enseignants débutants, à l'entrée du face à face, regard contre regard.

Lorsqu'on s'intéresse aux émotions dans la littérature du domaine, on se rend rapidement compte combien la diversité des observables possibles n'a d'équivalence qu'avec leur résistance aux tentatives de classement raisonné. Ainsi par exemple :

Conte & Plutchik (1981) utilisent un « circomplexe », (une forme de modélisation) pour organiser huit émotions de base – ayant chacune des fonctions adaptatives – selon trois dimensions : intensité (peur et panique, par exemple), degré de similitude (honte et culpabilité), polarité (joie *versus* tristesse). La perspective multidimensionnelle des émotions envisagée par les auteurs intègre des processus tels que le langage subjectif (peur, frayeur), le langage comportemental relatif à un événement (évitement, fuite) et le langage fonctionnel (protection).

Micheli (2015) propose un modèle d'analyse de la sémiotisation des émotions (entendu comme les manières selon lesquelles l'émotion peut être rendue manifeste au moyen de signes verbaux et paraverbaux) destiné à la description des données discursives. Pour l'auteur, ces signes sont de trois ordres : *dire* l'émotion, *montrer* l'émotion et *étayer* l'émotion. Cela exclut le repérage des émotions au sein même des interactions, comme le reconnaît l'auteur lui-même. Ce point est partagé par Cahour & Lancry (2011) qui attribuent aux émotions une double nature : elles se manifestent à travers le corps par des sensations physiques, mais elles sont aussi de nature cognitive.

Dans notre conception de formation, outre l'analyse de l'expression des émotions dans les interactions, il semble nécessaire de faire aussi appel au repérage conscient des émotions éprouvées corporellement, comme le proposent ces auteurs. Cet aspect de l'émotion suppose donc de passer par la verbalisation du vécu subjectif et corporel des CP débutants. Nous l'avons alors tenté auprès des membres du dispositif de recherche collaborative et notamment

lorsqu'ils découvrent les différentes représentations de l'agent conversationnels GRETA (ci-dessous). Nous en rendrons compte ci-dessous.

Pour Plantin *et al.* (2000) l'analyse de « la parole émotionnée » peut être menée sur trois plans.

- Le premier, dit « expressif-énonciatif », consiste à faire parler le sujet sur la perception de son état à ce moment-là au niveau corporel et affectif et les répercussions sur son état cognitif.

- Le deuxième, intitulé « pragmatique de l'émotion », prend en compte la situation et en particulier l'événement inducteur. Ici, en l'occurrence dans les situations d'entretien, l'enseignant débutant est soumis au regard du conseiller ce qui, en soi, est une situation inductrice d'émotion. Réciproquement le conseiller doit habiter son rôle en montrant qu'il est à la hauteur de la situation. Il lui faut non seulement aider le débutant à surmonter l'état émotionnel dans lequel il se trouve (rassurer) mais aussi lui apporter une aide pertinente qui répond à ses besoins. C'est une dimension des émotions que nous allons explorer en confrontant les conseillers à certaines images de l'agent conversationnel GRETA, qui est conçu pour susciter des émotions qui font obstacle à l'entrée dans l'interaction.

- Le troisième concerne le repérage des émotions dans l'interaction elle-même, à propos duquel Kerbrat-Orecchioni (2000) précise que dans les interactions, expression et communication de l'émotion sont obligatoirement liées. Nous reprenons sur ce point les postulats de Bertrand, Matsangos, Périchon & Vion (2000), qui écrivent qu'une émotion trop forte peut porter préjudice au déroulement de l'interaction et *a fortiori*, à l'entrée même de l'interaction de conseil pour ce qui nous concerne. « La circulation de la parole et l'investissement interactif semblent aller de pair avec une synchronisation d'états affectifs "contrôlés" comme dans le cas d'un échange conversationnel » (p. 172-173).

Chacune des cinq représentations de GRETA conçues (voir ci-après) est dotée d'une composante expressive donnée à voir socialement (Bevacqua, Hyniewska & Pelachaud, 2010). La part donnée à l'aide à la description des émotions ressenties, et plus exactement leur explicitation ainsi que les indicateurs qui sont retenus pour les décrire, nous semblent essentiels à prendre en compte dans notre conception de formation. L'élaboration subjective des

émotions qui traversent ceux qui dialogueront avec GRETA peut être un moyen, via l'explicitation, non seulement de ré-évoquer des ouvertures d'entretiens de conseil problématiques, mais aussi de prendre conscience, par la verbalisation et l'analyse, de situations émotionnelles liées à de telles situations.

Les scénarii construits à partir de l'analyse d'une vingtaine d'entretiens réels problématiques retranscrits et analysés avec l'aide du modèle É-P-R (Vinatier, 2013) présenté ci-dessous constitueront la base des réactions verbales de GRETA face à des CP débutants. Nous reviendrons sur la conception de ces *scenarii*.



II - La mobilisation des agents conversationnels GRETA

GRETA est le fruit d'une recherche européenne sur les interfaces multimodales. Il dispose de caractères animés virtuels, il est en mesure de dialoguer de la manière la plus naturelle possible car il est conçu pour simuler des comportements de communication verbale et non verbale : il est doté d'une voix synthétique assez réaliste avec utilisation d'éléments prosodiques. Il dispose de gestes, de regards et d'animations faciales lui permettant d'exprimer une large palette de comportements non verbaux à partir d'une seule intention communicative. Il est conçu avec un lexique de rétroactions et peut, par exemple, imiter l'interlocuteur par les signaux de la tête ; il peut exprimer la certitude (plus ou moins) ; la performativité (par exemple : approuver ou être en désaccord) ; les émotions simples comme la tristesse, la colère, etc. ; il est également programmé pour se montrer porteur d'états émotionnels dits complexes comme le masquage émotionnel. Dans ce dernier cas de figure, l'agent a une certaine émotion mais en montre une fausse ou encore il peut montrer une certaine superposition de deux émotions (Niewiadomski & Pelachaud, 2007). Il peut plus ou moins intensifier ou pondérer son intention communicative. Il est en mesure de montrer à l'interlocuteur qu'il l'écoute sans l'interrompre. Plusieurs traits de personnalité et de motivation de l'agent viennent complexifier l'interaction (il peut exprimer le mécontentement et le désir de provoquer son interlocuteur). Enfin, c'est un agent qui perçoit le monde extérieur. Les modules d'analyse dont il est porteur détectent les caractéristiques de la voix et les comportements non verbaux de l'utilisateur. En particulier, il traque les mouvements de tête de l'utilisateur en temps réel. Ainsi, outre leurs caractéristiques personnelles propres, ces agents artificiels sont paramétrables pour exprimer un certain nombre d'émotions (neutre, joie, surprise, peur, colère, dégoût, tristesse). Dans les situations de communication prévues, la réaction de l'agent conversationnel se traduit essentiellement par des mouvements de la face et une inclinaison de la tête selon six paramètres (rapidité, volume spatial, intensité, fluidité et répétition).

Le fait d'identifier des variations dans les caractéristiques de GRETA susceptibles d'être associées à tel ou tel *scenario* d'entrée dans l'interaction avec des mimiques, postures et une certaine prosodie (Bevacqua, *et al.*, 2010) a amené le collectif de CP de la recherche

collaborative à considérer que le déroulement de l'interaction était dépendant de l'émotion ressentie par le CP dès l'entrée en communication.

Nous présentons ci-dessous, à droite des quatre représentations de GRETA, les caractéristiques que peut avoir GRETA dans sa conception (partie haute, écrit en italique) et les réactions spontanées du collectif de CP de la recherche collaborative à la vue de chacune d'elles (partie basse) et sans connaître les intentions du concepteur.

	<p><i>Poppy est conçue pour avoir une face joyeuse : ses traits sont détendus et solaires. Les phrases qu'elle dit sont des phrases positives (Exemple : Je pense que j'ai bien travaillé !) et ses signaux non verbaux réactifs sont surtout des sourires, mouvements de tête d'adhésion...</i></p> <p>Les réactions des CP face à Poppy: « Elle fait bien instit ». « Elle est avenante, ouverte ». « Ça va être facile ». « Elle est sûre d'elle ». « Regards directs ». « Prête à échanger ». « Fade ». « Communicante d'entreprise ». « Sourire qui cache une inquiétude ? ». « Personne qui peut craquer ». « Petite peste cachée ». « Fille qui se dit : j'ai bien réussi », « ça s'est super bien passé » ou encore « Elle est sans doute scolaire » et « Est-ce qu'elle va bouger ? ».</p>
	<p><i>Prudence est conçue pour représenter la neutralité et le pragmatisme. Elle ne montre pas trop de signaux non verbaux, utilise des phrases neutres et elle acquiesce de la tête ou soulève les sourcils pour montrer qu'elle écoute.</i></p> <p>Les réactions des CP face à Prudence : « Carapace, fermée ». « Sûre d'elle et sur la défensive ». « Oui, mais... ». « Dynamique et constructive ». « Très attirante, vive ». « Quelqu'un d'attentive, à l'écoute ». « Stricte ». « Avenante, vous êtes là pour moi ». « Tempérament fort ». « Peut argumenter ». « Intellectuellement brillante ». « L'œil vif ». « Posée et mature ». « Ça va être coton ! ». « Il va falloir gagner ». « C'est à vous de me le dire ! ». « Ils ont bien participé ».</p>



	<p><i>Spike est conçu pour être le grand méchant et il ressemble un peu à un skinhead. Il utilise des phrases du genre "So, what's your problem?". Comme backchannel il utilise surtout des froncements des sourcils et des hochements de tête.</i></p> <p>Les réactions des CP face à Spike : « Contrarié, furieux ». « Fermé ». « Faciès militaire ». « Cherche à se protéger ». « Un affolement qui fout la trouille ». « En colère, contrarié, mais pas mauvais bougre ». « Son regard : affolé et doux ». « Je suis gentil(le) avec lui, sinon, il va m'en coller une ». « Je vais peser mes mots ». « Je vais avancer avec prudence ».</p>
	<p><i>Obadiah est conçu pour représenter le garçon triste avec sa tête de chien battu. Il regarde souvent en bas, il utilise des phrases déprimantes et comme backchannel il montre des petits mouvements de tête, ou il plie la tête de côté ou vers le bas.</i></p> <p>Les réactions des CP : « Il est triste ». « Il pense qu'il a tout mal fait ». « Il est mal dans sa peau ». « Il a une estime de soi en berne ». « Je ne sais pas quoi en penser ». « Pas une tête à faire le métier ». « Dépressif, a mal choisi sa branche professionnelle ». « Il ne va pas tenir le coup ». « Malaise ». « La discussion ne va pas porter que sur la pédagogie ». « Souffrance ». « Impression de reconversion ». « Pas propre sur lui ». « Faut vite qu'il sorte de l'éducation nationale ». « Compliqué, son divorce ? ». « Abattu ».</p>

Tableau n° 1 : Les agents conversationnels GRETA et leurs caractéristiques

Les réactions contrastées des CP de la recherche collaborative face à GRETA nous montrent, avant même l'entrée dans l'interaction, la large palette de réactions possibles lorsqu'une personne se trouve face à un inconnu avec lequel il va devoir interagir. Ce qui est caractéristique des réactions spontanées des CP est essentiellement constitué d'anticipations de difficultés ou

de facilités à établir un dialogue : « ça va être coton ! » ; « il va falloir gagner » ; « il pense qu'il a tout mal fait » ; « avenante, elle pense que je suis là pour elle ». On peut d'ailleurs imaginer que, réciproquement, les réactions de émotionnelles des enseignants débutants face aux CP soit de même nature.

On note également la somme des jugements spontanés qui affleurent face à l'expression d'émotions que l'on attribue spontanément à toute personne dont on fait la connaissance. Par exemple : « carapace, fermée » ; « Il est triste » ; « contrarié, furieux » ; « elle est avenante », etc.

On trouve même dans ces expressions spontanées des histoires personnelles attribuées qui expriment l'émotion perçue chez cet humanoïde, comme par exemple : « compliqué, son divorce ? ». Il est d'ailleurs à noter que la propension à attribuer aux interlocuteurs, ici les avatars, de traits de personnalité a été évoqué dans les travaux de Bruner & Tagiuri (1954) qui ont par la suite été approfondis notamment par Beauvois, Dubois & Peeters (1999) avec la notion de « Théories Implicites de la Personnalité » à savoir que, dans l'interaction, chacun des interlocuteurs a l'impression que son interlocuteur est porteur d'une personnalité.

Nous comprenons alors combien les représentations de GRETA jouent bien le rôle qui leur est dévolu, à savoir représenter des émotions. Nous comprenons aussi combien les réactions spontanées des CP, certaines s'exprimant sous des formes tendancieuses, peuvent conditionner fortement l'engagement dans l'interaction. Mobiliser GRETA semble alors faciliter la désinhibition de l'expression d'éprouvés psychiques impossibles à obtenir s'il s'agissait de personnes réelles et *a fortiori* en situation de travail, tellement le « masquage » ou camouflage social (Rimé, 2005) sert à cacher une émotion qui semble honteuse ou inappropriée aux circonstances (ce qui est fréquent dans le travail).

Pour Cahour & Lancry, le camouflage peut ne pas être conscient. Dans ses recherches, Cahour (2010) a identifié plusieurs sources globales d'inconfort émotionnel liées à une certaine appréciation de la situation et qui comprennent parmi les principales : la perte de contrôle, la surcharge (notamment attentionnelle), les relations conflictuelles et l'image de soi menacée ». (p. 284). La perte de contrôle est associée à un risque important aussi bien de la part de l'enseignant débutant que du conseiller : « Je suis gentil(le) avec lui, sinon, il va m'en coller

une » ; « Ça va être coton ! », disent les CP comme pourrait le dire un enseignant débutant. Pour ces derniers, être confrontés à un conseiller pédagogique, c'est rencontrer l'institution et ses normes face à laquelle ils peuvent se sentir menacés, mal jugés, honteux, déstabilisés. Cela dépend de la façon dont ils reçoivent intimement ce qu'ils ont donné à voir de leur conduite de la classe au conseiller et de l'image que leur renvoie le conseiller à l'entrée de l'interaction. C'est pour nous une découverte : la verbalisation de réactions face à l'image de l'autre, avant même l'entame de l'interaction, nous montre combien elle peut être chargée d'émotions négatives. Un travail de prise de conscience semble nécessaire chez les conseillers avant même l'engagement dans les échanges. Ce peut être une occasion de prise de distance, à comprendre comme un des moyens de contrôle de leurs émotions en situation pour éviter, comme ils le disent eux-mêmes, des « délits de faciès ». Ce peut être aussi une occasion d'appréhender, pour les CP, l'importance du contrat de communication pour obvier en partie à la difficulté d'entrer en interaction. Comme l'écrit Saint-Dizier de Almeida (2009) « le contrat de communication est à la relation, ce que le modèle de résolution de tâche est à la dimension opératoire de l'activité » (p. 77).

La mobilisation des agents conversationnels obéit à une forte contrainte : seules trois interventions successives sont possibles (CP – T (l'enseignant titulaire 1^{ère} année débutant) – CP). Il faut donc construire un texte suffisamment représentatif de *scenarii* d'ouverture permettant à l'agent GRETA de répondre en fonction de ce qui se trouve dans sa base de données. D'un point de vue de didactique professionnelle, il s'agit donc de faire pleinement droit aux savoirs d'expérience des CP. Comprendre, non point juger. Comprendre ce qui fait difficulté dans le travail. Comprendre « avec », non point « à la place de ». Et ce qu'il y a à comprendre gît dans l'action. La collaboration du chercheur avec le collectif de professionnels du conseil s'est ainsi construite autour de l'idée que dans les interactions entre conseillers et enseignants débutants il y a des « conceptualisations en acte » à élucider pour comprendre les « difficultés ressenties » par les conseillers et que cette compréhension même constitue un levier de formation. C'est qui sera envisagé dans la conception de formation avec des CP débutants.

III - Une conception de formation en didactique professionnelle pour des CP débutants

La conception de formation pour les CP débutants passe par quatre étapes que nous allons reprendre successivement : 1 / le repérage, l'enregistrement et la transcription d'extraits d'entretiens de conseil jugés problématiques par le collectif des CP eux-mêmes ; 2 / l'analyse collectivement partagée avec le chercheur de ces transcriptions ; 3 / la construction de *scenarii* d'ouvertures des échanges problématiques avec un débutant afin de les implémenter dans l'avatar dont nous avons développé les caractéristiques ci-dessus.

III-1 Le recueil et la transcription d'extraits d'entretiens de conseil problématiques

L'engagement des CP dans la recherche collaborative passe tout d'abord par le repérage, l'enregistrement et la transcription d'extraits de ce type d'entretien. Au départ, ce repérage était difficile dans la mesure où ils ne disposaient pas d'indicateurs de difficulté. Icelles étaient liées seulement à un sentiment d'inachevé ou de malaise en différé de l'entretien lui-même. D'un point de vue théorique, l'analyse de l'activité productive des conseillers tout d'abord, à savoir leur conduite effective d'entretien, celle qu'ils jugent problématique, est envisagée comme un moyen de développement de leur activité constructive (Rabardel, 2005), c'est-à-dire de leur capacité à conceptualiser ce qu'ils font lorsqu'ils interagissent avec des enseignants débutants. C'est, par là même, un moyen de développer une meilleure maîtrise de leur manière de conduire l'entretien et de la transformer s'ils le jugent nécessaire.

En effet, tel que mentionné plus haut, la didactique professionnelle (DP) se définit comme l'analyse de situations réelles de travail (c'est-à-dire l'élucidation de l'organisation conceptuelle implicite de l'activité des professionnels) en vue de la formation (Pastré, 2011). Ce point, quoique théoriquement décisif, prête à bien des malentendus, notamment, comme c'est souvent le cas lorsqu'il est appréhendé avec le préjugé dualiste qui, séparant pensée et action, théorie et pratique, les réunit ensuite dans les termes d'un rapport d'application. C'est ce que l'on voit à l'œuvre dans la formule ordinaire des formations classiques. Et c'est précisément avec ce paradigme que rompt la conception de la formation issue de la didactique

professionnelle. Pour fixer les choses, disons donc qu'en didactique professionnelle, l'idée de formation entre dans le concept d'analyse des situations de travail.

III-2 L'analyse de l'activité des CP en situation problématique de travail est partagée entre le chercheur et les professionnels

Que l'analyse des situations réelles de travail soit formative constitue culturellement un aboutissement théorique et elle est pour nous, dans cet article, un point essentiel. Ce n'est pas tout. Si l'idée de formation se trouve déjà dans le concept d'analyse, inversement, il n'est point de formation qui ne passe par l'analyse (de l'activité professionnelle en situation de travail). L'analyse des situations réelles de travail exige des savoirs d'expérience que seuls les professionnels sont en mesure d'apporter. Ces derniers sont sur le terrain, soumis à ses risques, à ses aléas, à ses résistances et les savoirs, les compétences, les théories mêmes dont ils disposent ne leur permettent pas toujours de faire face de manière satisfaisante pour eux à ce qui les déstabilise. D'où leur demande de formation, au-delà de celle qu'ils ont institutionnellement reçue et à laquelle ils reprochent de ne leur avoir pas donné accès à ce qu'ils nomment « le cœur du métier ». La didactique professionnelle investit précisément cet espace et, ce faisant, inverse l'ordre des priorités, des urgences, des préoccupations. Les professionnels s'y confrontent à leurs difficultés pour tenter de les surmonter avec les moyens de la recherche. Une difficulté, vraie ou fausse, à supposer que cette distinction ait un sens, n'est telle qu'en autant que l'éprouvent les conseillers pédagogiques. Il y a donc lieu de créer les conditions pour que les intéressés, fût-ce avec aide, puissent eux-mêmes la dépasser.

La co-analyse que nous menons avec le collectif de CP (expérimentés et débutants) relève d'un principe que nous avons développé ailleurs : la co-explicitation (Vinatier, 2012). Cette dernière est basée sur :

- 1/ l'analyse des situations réelles d'entretien qui posent problème au conseiller, l'entretien étant lui-même enregistré et retranscrit ;
- 2/ l'élucidation des problèmes contenus dans les entretiens *via* une analyse collective avec apports du chercheur, et de ce fait objets de construction d'un nouveau regard porté sur chaque situation d'entretien ;

3/ la mobilisation de savoirs théoriques (de la part du chercheur) et expérientiels (de la part des professionnels) mis au service de la compréhension du problème et de son dépassement.

Notre visée est le développement des capacités d'analyse des professionnels au service de leur activité. Il n'est pas question pour nous d'enfermer leur activité dans des modèles ou des procédures représentant de bonnes manières de conduire l'entretien, ce n'est pas pertinent. Au contraire, notre visée est de leur fournir des ressources leur permettant de s'émanciper de conceptions qu'ils veulent eux-mêmes remettre en cause. Les fondements théoriques de la didactique professionnelle suggèrent, en effet, de repenser les formations dans un univers mental marqué par le souci de l'émancipation, c'est-à-dire par le primat de l'humain sur les obsessions procédurales, prescriptives et normatives.

Dans nos échanges avec les professionnels, nous nous appuyons sur un modèle de lecture des interactions, que nous avons conçu à partir de l'analyse des interactions en situation d'enseignement-apprentissage (Vinatier, 2013) : le modèle É (Épistémique) – P (Pragmatique) et R (Relationnel), qui s'avère être une ressource au service des professionnels (Vinatier, 2016, a).

Ce modèle, issu de la recherche (Vinatier, 2015, b), rend compte des tensions entre enjeux Épistémiques (É), enjeux Pragmatiques (P) et enjeux Relationnels (R), tensions présentes dans toute situation de communication à visée d'apprentissage.

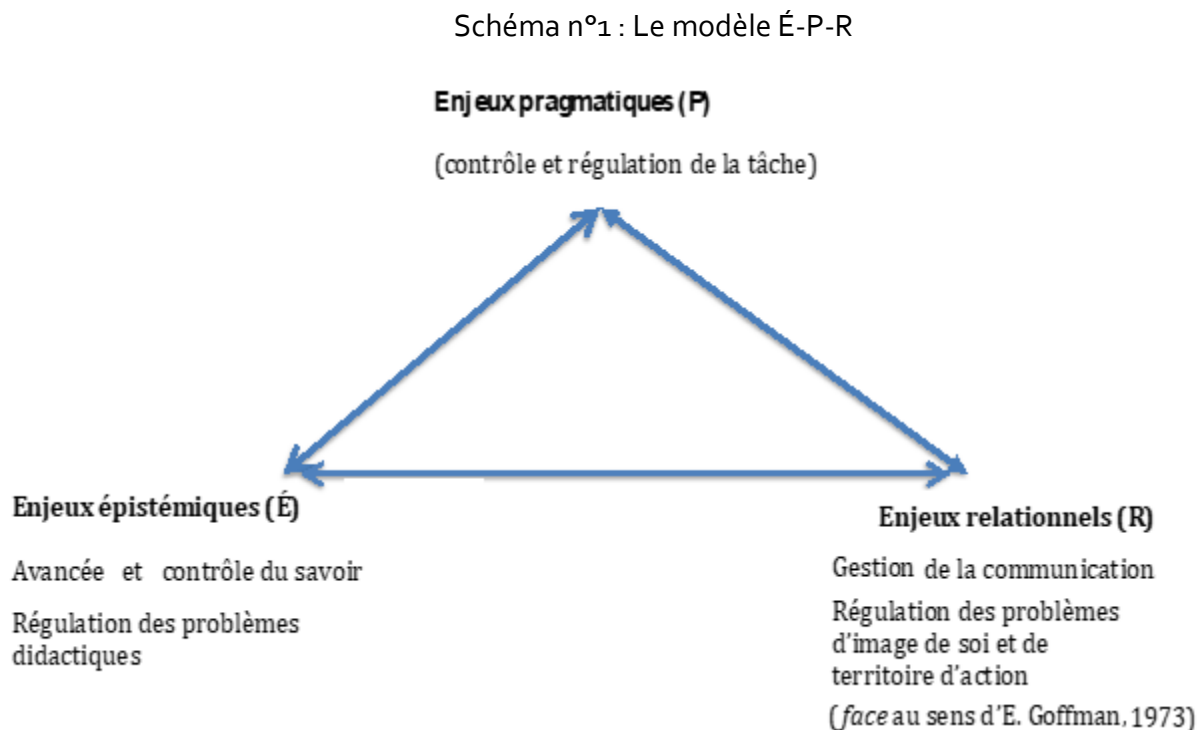
- Le pôle épistémique (É) concerne le cheminement du savoir.

Ce dernier concerne la mobilisation, ou non, par les CP des connaissances professionnelles (organisation de la classe, maîtrise de l'espace-temps de la classe, des relations aux élèves, des savoirs et leur didactisation nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant). Ce pôle entre en tension avec les deux autres pôles mobilisés dans les interactions à visée d'apprentissage ;

- Le pôle pragmatique (P) relève de la gestion de la conduite d'une interaction.

Certains thèmes prennent beaucoup de place dans les échanges, d'autres sont abordés de manière rapide. Dans une situation de communication, plusieurs thèmes peuvent être abordés ou, inversement, très peu. Il est également intéressant d'identifier qui ouvre et qui clôt chacun

des thèmes. Les marqueurs d'enchaînement, les accentuations portées sur un propos, les régulateurs, les ouvreurs et les clôturants, tous les termes utilisés pour faire avancer le « discours en interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2005) relèvent de ce pôle.



- Le pôle relationnel (R) relève de la relation entre les interlocuteurs.

Dans leurs manières de communiquer avec les débutants et selon les thèmes abordés, les positionnements intersubjectifs, ou encore les rapports entre les personnes, peuvent changer de nature. Certains sont abordés de manière irénique, ou encore satisfaisante pour les personnes en présence ; d'autres se déroulent au contraire de manière agonale, ou encore conflictuelle entre les personnes. Ils (ou elles) trouvent dans l'interlocution même l'occasion de se positionner face à l'autre (position haute ou basse : axe vertical de la relation interpersonnelle ou rapports de pouvoir, un des axes de la relation interpersonnelle développée par Kerbrat-Orecchioni, 1992). Il semblerait d'ailleurs que les réactions de nature émotionnelle caractérisent la relation. Si les CP ont statutairement une position haute face aux débutants au début de l'interaction, ces derniers pour autant peuvent la chahuter fortement (ne pas accepter

les propositions qui leur sont faites, manifester leur incompréhension, pleurer, se taire, ou encore remettre en question ce que peut leur dire le conseiller constituent autant de manières de déstabiliser le déroulement des échanges), ce qui équivaut à une prise de pouvoir sur le déroulement de l'interaction. Les CP et les débutants construisent ainsi leur image dans ce face à face en usant des « *Face Threatening Act* » (FTA) (Brown et Levinson, 1987) ou au contraire des anti-FTA ou « *Face Flattering Act* » (FFA) (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Un FTA est un acte de langage qui porte atteinte ou qui met en danger le narcissisme (l'image) ou le territoire (l'espace d'action) de l'interlocuteur. Une manifestation émotionnelle négative comme forme de réponse à une question remet en question l'image du locuteur. Inversement, les FFA ou actes « anti-menaçants », ont « un effet positif pour les faces : augmentation du territoire dans le cas du cadeau, valorisation de la face positive dans le cas de la louange, etc. » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 171). Kerbrat-Orecchioni a également repéré le fait que les interlocuteurs peuvent aussi s'adresser des auto-FTA – comme la reconnaissance de ses propres erreurs dans les échanges – ou encore des auto-FFA – comme la reconnaissance de ses propres mérites dans les échanges. Le jeu des FTA et des FFA porte ainsi atteinte à l'identité des interlocuteurs de manière négative ou positive. Les CP du collectif de la recherche collaborative l'indiquent : c'est ce travail d'analyse des indicateurs prélevés dans l'entretien qui leur permet de légitimer le diagnostic posé et qui constitue un bénéfice de l'action collective du groupe de recherche : « c'est ce type d'analyse qui nous permet de trancher entre difficulté ou résistance ». Sans l'analyse de ce qui s'est passé dans la communication avec le débutant, reste ce qu'ils appellent un « ressenti », ou sentiment que l'entretien s'est bien ou mal déroulé, ce qui peut être vrai ou faux. Si nous revenons au fonctionnement du modèle et aux tensions figurées par le système des doubles flèches, on peut comprendre par exemple que la préservation de la relation (R) au détriment du savoir (É) peut être essentielle pour que la communication entre un CP et un débutant puisse se poursuivre tout au long de l'année scolaire.

Il se trouve cependant que les différents registres de la communication non verbale (c'est-à-dire ce qui relève du paraverbal et les signes corporo-visuels : mimiques, gestes, attitudes et postures) doublent les effets des échanges verbaux en accentuant la dimension dramatique ou, inversement, humoristique des entretiens (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Le modèle É-P-R sera

utilisé comme un outil lors des sessions de formation, en complément des études de transcriptions sur papier et des moments partagés avec GRETA.

III-3 La construction de scénarii d'interactions

La conception de la base de données lexicales mises à la disposition de l'agent conversationnel GRETA s'arrête à l'entrée en matière dans l'interaction. Celle est dépendante du contexte et des interlocuteurs et son introduction laisse des traces dans le déroulement de l'interaction. Nous avons donc décidé de concevoir des amorçages d'entretiens de conseil à partir de questions rituelles d'ouverture à haute tension émotionnelle et significativement porteuses d'indices de difficultés à venir dans le déroulement de l'entretien. Ainsi, chaque début d'interaction s'inscrit dans un contexte d'observation de classes porteuses d'un certain nombre de difficultés à devoir faire expliciter par le débutant : absence d'enjeu de savoir, les élèves n'écoutent pas, voire chahutent.

Ces difficultés dans la gestion de la classe sont associées à des attitudes de certains enseignants débutants auxquels les CP se sont confrontés dans leur expérience (ils ne comprennent pas le problème, ne veulent pas le voir, pleurent, ne répondent pas aux sollicitations, voire se montrent sûrs d'eux-mêmes).

Nous présentons ci-dessous un diagramme de différentes entrées dans l'interaction à partir d'une question rituelle propre aux CP du collectif : « que penses-tu de ta matinée ? » qui est au centre du diagramme. Il est à noter que d'autres entrées rituelles, comme par exemple « on démarre l'entretien ? Ou encore « comment s'est passé pour toi cette matinée ? » peuvent être suivies des mêmes réactions que celles qui sont ici répertoriées.

Sept cas de réactions émotionnelles d'enseignants débutants (T) ont été répertoriés par le collectif de CP. Chacun des *scenarii* est porteur d'un enjeu relationnel fort à l'entrée de l'interaction (pôle R du modèle É-P-R). Ce point n'est pas étonnant dans la mesure où des émotions négatives réciproques peuvent interférer lourdement dans l'entrée en interaction entre CP et enseignants.

Ainsi, chaque cas est l'expression d'une dénégation. Le débutant refuse de s'engager dans l'échange de différentes manières, « Le refus pouvant être ici considéré comme une réponse émotive non argumentée » (Bertrand, *et al.*, 2000, p. 175) :

Cas n° 1. l'expression d'une émotion indirecte : « c'est toujours la même chose », qui est en même temps un auto-FTA,

Cas n° 2 et 6. l'expression d'une émotion directe : « j'ai honte », « pleurs » (auto-FTA),

Cas n° 3, 4 et 5. l'expression d'une émotion masquée : « ça s'est très bien passé », « ils ont bien participé », « ils ont fait tout ce que je voulais » (auto-FFA),

Cas n° 7. l'expression d'une agressivité : « c'est à vous de me le dire » (FTA).

In fine cette dénégation prend la forme soit :

- d'une évaluation : le débutant porte un jugement sur la séance qu'il a présentée et qui peut être soit négatif : « c'est toujours la même chose » (auto-FTA), associé à la déprime ou la honte ; soit positif : « ça s'est très bien passé », « ils ont bien participé » (auto-FFA) (cas n° 1, 4, 6), indiquant par là qu'il ne voit pas (ou ne veut pas voir) les difficultés. Ce procédé lui permet une prise de distance avec la situation de classe mal vécue. L'engagement du CP dans le conseil s'en trouve complexifié.

- de l'expression de l'émotion elle-même, comme la honte ou les pleurs (cas n° 2 et 6), lesquelles en tant qu'auto-FTA peuvent entraîner soit une réaction compensatrice (FFA) pour que le débutant garde courage, soit un agacement plus ou moins intense du CP, plus ou moins marqué.

Dans tous ces cas, le ressenti émotionnel est fortement associé à la mobilisation des FTA et FFA, catégories d'analyse interactionnelle à élucider avec ces professionnels pour les aider à prendre conscience du poids des faces au sens de Goffman (1991).

Le 3^{ème} tour de parole est celui d'un CP qui ne se laisse pas déstabiliser par la manifestation de résistance de l'enseignant débutant. L'intervention est caractéristique d'une démarche de régulation de l'émotion.

Elle est ici présentée de manière indicative et constitue l'objet même de la formation. Comment réagir lorsque l'on est CP débutant face à la résistance d'un enseignant débutant ?



Conclusion

D'un point de vue de didactique professionnelle, notre travail de recherche vise à contribuer à des recherches basées sur l'analyse de situations réelles d'interaction en face à face, en vue de la conception de formations. La mobilisation d'un artefact n'est pas une nouveauté dans ce domaine de recherches que l'on pense par exemple aux travaux de Caens-Martin, Specogna, Délépine & Girerd (2004), de Pastré (2005) ou encore à ceux de Blandin & Querrec (2014), qui considèrent la nécessité de concevoir des simulateurs de résolution de problèmes réels et porteurs d'une dynamique qui favorise les apprentissages *via* l'interaction avec l'utilisateur. Tout comme l'indiquent Caens-Martin *et al.* (2004), ces travaux sont nécessairement pluridisciplinaires pour d'une part avoir accès à l'activité réelle des conseillers pédagogiques en collaboration avec le chercheur, mais aussi d'autre part « pour construire les bases d'une intercompréhension entre le "monde de la formation" et celui de l'informatique » (p. 8). C'est aussi le cas des travaux en ergonomie de Saint-Dizier de Almeida (2009), qui insiste particulièrement sur la nécessité des contrats de communication en raison du poids de la dimension relationnelle dans les communications, ce qui est particulièrement le cas dans notre recherche. GRETA, en effet, sera utilisé comme révélateur d'émotions, lesquelles sont la plupart du temps non dites, non conscientes ou camouflées. Il s'agira de permettre aux CP débutants d'éprouver ces émotions, de les mettre en mots et de les analyser avant même l'exploration de la façon dont elles s'articulent aux interactions et l'analyse qui peut être faite des situations d'entretien problématiques via le modèle É-P-R. Cet aspect du problème n'était pas prévu, mais l'interférence des émotions est telle dans l'activité qu'elle ne peut être négligée dans un rapport réciproque entre plaisir et /ou souffrance, activité et image de soi. L'importance de ce qui est éprouvé est telle qu'il semble essentiel de le mettre à distance pour des CP qui ont la responsabilité d'aider des enseignants débutants à surmonter leurs difficultés dans la gestion de la classe.

Bibliographie

- Beauvois, J.L., Dubois, N. & Peeters, G. (1999). L'évaluation psychologique. In J.L. Beauvois, N. Dubois & W. Doise (Éds.), *La construction sociale de la personne* (pp. 259-277). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bertrand, R., Matsangos, A., Périchon, B. & Vion, R. (2000). L'observation et l'analyse des affects dans l'interaction. In C. Plantin, M. Doury & V., Traverso (Éds.), *Les émotions dans les interactions* (pp. 172-191). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Bevacqua, E., Hyniewska, S. J., & Pelachaud, C. (2010). Evaluation of a virtual listener's smiling behavior. In *Proceedings of the 23rd international conference on computer animation and social agents (CASA 2010)*, Saint-Malo, France. En ligne <https://www.enib.fr/~bevacqua/site/publications.html>.
- Blandin, B., Querrec, R. (2014). Quelle méthode pour concevoir un environnement virtuel pour apprendre une activité ? In Troisième colloque international de didactique professionnelle : Conception et Formation [En ligne : https://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/archives-publiques,4102_BLANDINBernardQUERRECRonan.pdf]
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness : Some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bruner, J. & Tagiuri, R. (1954). *The perception of people*. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (vol. 2) (pp. 161-192). Cambridge : Addison Wesley.
- Caens-Martin, S., Specogna, A., Délépine, L., & Girerd, S. (2004). Un simulateur pour répondre à des besoins de formation sur la taille de la vigne. Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation. ATIEF,11. [hal-00696442]
- Cahour, B. & Licoppe, C. (2010). Confrontations aux traces de son activité: Compréhension, développement et régulation de l'agir dans un monde de plus en plus réflexif. *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4, 2,(2), 243-253. doi:10.3917/rac.010.0243.
- Cahour, B., & Lancry, A. (2011). Émotions et activités professionnelles et quotidiennes. *Le travail humain*, 2(74), 97-106.
- Colletta, J. M., & Tcherkassof, A. (Éds.). (2003). *Les émotions. Cognition, langage, développement*. Liège : Mardaga.
- Conte, R. H., & Plutchik, R. (1981). A circumplex model for interpersonal personality traits. *Journal of personality and social psychology*, XI(4), 701-711.
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et sentiments*. Paris : Retz.
- Cosnier, J. (2006). *Émotions et sentiments*. (version actualisée de *Psychologie des émotions et sentiments*). Paris : Retz.

- De Servin, E., Niewiadomski, R., Bevacqua, E., Pez, A.-M., Mancini, M., & Pelachaud, C. (2009). Greta : Une plateforme d'agent conversationnel expressif et interactif. 1^{ère} soumission à Technique et Science Informatiques. En ligne : http://radekn.free.fr/work/papers/tsi2010_desevinetal.pdf.
- Gallese, V, & Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Cognitive science*, 1;2 (12), 493-501.
- Goffman, E. (1991). Les cadres de l'expérience. Paris : Éditions de Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (vol. II). Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XX^{ème} siècle. In C. Plantin, M. Doury, & V. Traverso (Éds.), *Les émotions dans les interactions* (pp. 33-74). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Micheli, R. (2015). Esquisse d'une typologie des différents modes de sémiotisation verbale de l'émotion. *Semen* [En ligne], 35 | 2013, mis en ligne le 21 avril 2015, consulté le 11 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/semen/9795>
- Niewiadomski R., & Pelachaud C., (2007). Model of facial expressions management for an embodied conversational agent. *Proceedings of the 2nd Conference on Affective computing and intelligent interaction*, vol. 4738 of Lecture Notes in Computer Science. Springer, 12-23.
- Plantin, C., Doury, M., & Traverso, V. (Éds). (2000). *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Pastré, P. (Éd.). (2005). *Apprendre par la simulation : De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Éds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique, activités, développement* (pp. 11-29). Toulouse : Octarès.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF, col. Psychologie sociale.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.
- Saint-Dizier de Almeida, V. (2009). La dimension relationnelle des communications : Études d'interactions homme-machine tutorielles a-didactiques. *Activités*, 6(2), 75-79. En ligne <http://www.activites.org/v6n2/v6n2.Pdf>.
- Vinatier, I. (Ed.), (2012). *Réflexivité et développement professionnel*. Toulouse : Octarès, col. Formation.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail enseignant : Une approche de didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

- Vinatier, I. (2015, a). Un dispositif d'analyse du travail : Quel cheminement induit chez une professionnelle du conseil ? *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 13-14, 1-12. En ligne http://www.trigone.univ-lille1.fr/transformations/docs/tf1314_a11.pdf.
- Vinatier I. (2015, b). Des entretiens de conseil problématiques entre conseillers pédagogiques et enseignants du 1er degré en France : dissémination ou congruence ? In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut & I. Vinatier (Éds.), *La part du langage : Pratiques professionnelles en formation* (pp. 61- 92). Paris : L'Harmattan.
- Vinatier, I. (2016, a). Le conseil pédagogique : Une activité en tension. *Éducation Permanente*, (206), 97-107.
- Vinatier, I. (2016, b). Recherche collaborative avec des conseillers pédagogiques : quels effets formatifs ? *Communiquer*, 18. En ligne <http://www.revucsp.uqam.ca/ojs/index.php/communiquer>.