



Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ?

Violaine Bigot, Lucile Cadet

► To cite this version:

Violaine Bigot, Lucile Cadet. Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ?. Discours d'enseignants sur leur action en classe - Enjeux théoriques et enjeux de formation, Riveneuve Editions, pp.11-29, 2011. halshs-00844184

HAL Id: halshs-00844184

<https://shs.hal.science/halshs-00844184>

Submitted on 31 Jul 2020

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.

Bigot, V. et Cadet, L. 2011: « Comment la prise en compte de discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? », dans Bigot et Cadet éd. *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Riveneuve éditions.

COMMENT LA PRISE EN COMPTE DES DISCOURS D'ENSEIGNANTS SUR LEURS PRATIQUES RENOUVELLE-T-ELLE L'ANALYSE DES INTERACTIONS DIDACTIQUES EN CLASSE DE LANGUE ?

Violaine BIGOT

Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
DILTEC (EA 2288)

Lucile CADET

Université d'Artois, CIEP
THEODILE-CIREL (EA 4354)

D'abord centrées sur le développement des interactions verbales en classe et ancrées dans les champs linguistiques de l'analyse des discours et des interactions, les recherches sur l'action enseignante en classe se sont, dans un premier temps, intéressées à la dimension co-construite des actions verbales. En effet, jusqu'à la fin des années quatre-vingt, les interactions verbales ont avant tout été étudiées comme un discours co-construit, dont il convenait de dégager les spécificités liées, entre autres, au caractère interlingue¹ et au contexte institutionnel. Les rencontres avec le champ des recherches interactionnistes sur l'acquisition des langues ont favorisé un déplacement du regard porté sur les pratiques discursives de la classe : leur fonction de « transmission/appropriation de savoirs et de savoir-faire langagiers », qui constitue le fil rouge de toute interaction en classe de langue, a fait l'objet de nombreuses études. Depuis quelques années, les recherches foisonnantes sur les interactions en classe de langue se sont beaucoup enrichies méthodologiquement et théoriquement en se repensant dans un nouveau paradigme, celui de l'analyse du travail et des pratiques professionnelles enseignantes. Il nous a semblé intéressant de revenir sur l'histoire de l'analyse linguistique des interactions verbales en classe de langue dans la mesure où celle-ci semble avoir parcouru un chemin en sens inverse de celui qu'a pu suivre l'analyse des interactions de classe dans d'autres champs de la didactique et en sciences de l'éducation.

Pour attester de ce mouvement, qui, dans d'autres champs de recherche, a conduit de l'analyse de l'action enseignante à l'analyse des interactions enseignant-apprenants, on peut citer un ouvrage de 1995 qui faisait le point sur les travaux en didactique du français langue maternelle. Bucheton y appelait de ses vœux une analyse du travail enseignant qui prenne mieux en compte la dimension collaborative des actions qui se développent dans la classe. « Les méthodologies issues de

¹ Nous qualifions d'« interlingues » les interactions qui portent les traces, même discrètes, d'une maîtrise inégale de la langue de communication et/ou de la nécessité, pour se comprendre, d'avoir recours à plusieurs variétés de langues ou plusieurs langues du répertoire langagier des partenaires de l'interaction. Pour un rappel de la pertinence des travaux conduits par Porquier et de nombreux autres sur le concept d'interaction exolingue et sur l'intérêt de remplacer le préfixe exo (qui renvoie à une forme d'extériorité et se réfère implicitement au mythe du monolinguisme) par inter, nous renvoyons à Vasseur (2005, p. 69 et suiv.).

l'ergonomie du travail, et qui se développent pour l'analyse du métier réel de l'enseignant – autoconfrontation simple (...) autoconfrontation croisée (...) montrent la richesse d'aller chercher le point de vue des acteurs. Ces méthodologies révèlent aujourd'hui la complexité des paramètres qui pilotent les décisions didactiques prises dans l'urgence de l'action. » rappelait-elle avant de poursuivre : « Elles n'ont cependant pas encore abordé la question de la co-activité maître-élèves, la gestion des dilemmes, des malentendus partagés, à la base de la dynamique de la classe. » (Bucheton, 2002, p. 209). On sait que depuis, cette notion de co-activité a fait un chemin considérable comme en attestent par exemple les différents modèles (ou plutôt les différents « voir comme ») proposés par Sensévy pour analyser les actions d'enseignement-apprentissage en classe et qui ont refocalisé l'attention de « l'action du professeur » (Sensévy, 2001) vers « l'action conjointe » (Sensévy et Mercier (dir), 2007).

Nous proposerons donc un retour sur l'histoire du vaste champ de l'analyse linguistique francophone des interactions verbales en classe de langue, qui éclairera l'approche de l'agir enseignant proposée dans cet ouvrage. Nous reviendrons ensuite sur « l'épaisseur » de cet agir qui justifie que soit convoquée, depuis quelques années, l'étude des discours tenus par les enseignants sur leurs propres pratiques, pour compléter, éclairer, approfondir l'analyse déjà ancienne de ces pratiques par l'enregistrement et la transcription des échanges verbaux qui se développent dans la classe. C'est précisément aux corpus tels qu'ils ont été recueillis par les différents contributeurs de cet ouvrage que nous nous intéresserons enfin. Il s'agira ainsi, dans une dernière partie, de préciser comment les discours des enseignants ont été recueillis, de montrer en quoi ils constituent une voie d'accès privilégié à la part inobservable inhérente à toute activité, mais aussi de reposer la question de l'influence des dispositifs sur la construction même de ces discours.

1. L'analyse de la communication didactique en classe de langue : au commencement était l'interaction.

La didactique des langues (désormais DDL) a fait partie, dans les années quatre-vingt, des domaines précurseurs qui ont impulsé des travaux de recherche s'appuyant sur l'analyse d'interactions de classe enregistrées et transcrites. La voie avait été ouverte, au début des années 1970, notamment par les travaux de Sinclair et Coulthard qui ont étudié des interactions de classe en Angleterre pour répondre à une commande du *Social Science Research Council* sur les aspects linguistiques des relations maîtres-élèves. Les travaux de Sinclair et Coulthard ont été diffusés en 1981 dans le champ de la recherche francophone en didactique, par Bachmann, Lindenfeld, Simonin, dans un ouvrage publié dans une collection de Hatier intitulée *Langues et apprentissages des langues*. Ces recherches ont donné lieu, dans le champ anglo-saxon de la DDL à un courant foisonnant appelé « second language classroom research » (Allwright et Bailey, 1991). En France, la parution de l'ouvrage coordonné par Bouchard (*Interactions : l'analyse des échanges langagiers en classe de langue*, 1984) et la publication de la thèse de Cicurel sur les métalangages de la classe de langue (1985) ont constitué une des étapes décisives dans la constitution de ce champ de recherche. Il n'est pas étonnant que des chercheurs inscrits dans le champ de la didactique des langues, particulièrement lié à celui des sciences du langage, se soient emparés rapidement des outils d'analyse qu'offrait la linguistique interactionnelle en pleine émergence pour étudier, à côté des interactions de service (Grosjean, 1988) ou de consultation (Bange, 1987), les interactions qui se développent dans l'espace de la classe². A côté de publications consacrées aux interactions et discours en classe de langue (Cicurel et Moirand (dir.), 1986), on voit des publications collectives centrées sur tel ou tel aspect du fonctionnement des interactions, consacrer un ou deux

² Dans cette partie, les travaux évoqués seront principalement ceux de l'équipe créée par Cicurel en 1993, aujourd'hui appelée IDAP– Interactions, Discours et Agir Professoral, et rattachée à l'équipe DILTEC de Paris 3 (Didactique des langues, des textes et des cultures, EA 2288). En juin 2008, cette équipe a organisé un colloque intitulé *L'agir Professoral : de l'interaction à la mise en discours de l'action*.

chapitres/articles à l'analyse de corpus d'interactions didactiques. Cette circulation intellectuelle entre travaux émanant de chercheurs ancrés dans le champ de la didactique et chercheurs ancrés dans d'autres domaines des sciences du langage³ manifeste ce que Kerbrat-Orecchioni a qualifié d'« effet en retour inhabituel de la réflexion « appliquée » sur le discours théorique » (Kerbrat-Orecchioni, 1991, p.52). De Salins (1987) étudie ainsi les signaux prosodiques et marqueurs discursifs de rupture dans le numéro 66 des *ELA* consacré à la « prosodie » tandis que Boissat (1991) analyse le fonctionnement de la question en classe de langue dans un ouvrage qui explore les formes et fonctions du questionnement dans différents contextes.

Dans le courant des années quatre-vingt dix, les cadres théoriques et méthodologiques des recherches sur les interactions en classe de langue se sont beaucoup renouvelés.

2. De l'approche discursive de la communication en classe à l'étude des pratiques de transmission

L'analyse des interactions en classe de langue, telle qu'elle se pratique notamment dans l'équipe IDAP, s'est, dans les premières années, essentiellement appuyée sur des cadres d'analyse développés dans le champ des sciences du langage ou en interaction forte avec ce champ : linguistique énonciative, analyse de discours, analyse conversationnelle.... Ceci s'explique entre autres par le fait que les cours analysés étant des cours de langue, le langage n'y est pas seulement outil mais objet de transmission. Par ailleurs, les chercheurs qui constituent et analysent les corpus, sont quasiment tous d'anciens enseignants de langues et ont, à ce titre, reçu des formations de linguistes⁴. Si, dans ces approches, les pratiques discursives des enseignants sont bien analysées comme partie prenante d'un travail interactionnel de co-construction de discours avec les apprenants⁵, les questions de recherche et analyses des corpus y étaient, dans les années quatre-vingt dix, très linguistico-centrées et n'étaient pas clairement articulées avec un questionnement didactique. Outre les recherches de Cicurel sur les discours métalangagiers (Cicurel, 1985), on peut mentionner, la reformulation (Blondel, 1996), l'alternance codique (Causa, 1996), l'instabilité énonciative (Cicurel, 1996)⁶.

Un premier déplacement du regard porté sur les pratiques discursives en classe de langue vient probablement des ponts qui se sont établis avec les recherches étudiant, dans un cadre socio-constructiviste, les processus d'acquisition des langues (on trouvera des synthèses rétrospectives de ce rapprochement dans Coste, 2002 et Arditty, 2005). Aux questions « Comment communique-t-on dans ces classes ? » ou « Qu'est-ce qui, dans la communication de classe, diffère d'une communication « naturelle » », sont venues s'ajouter des questions du type « Quels sont les apprentissages qui se construisent dans cette communication ? » ou « Dans quelle mesure l'enseignant fait-il preuve d'une forme d'expertise dans sa manière de conduire l'échange pour qu'il débouche sur de l'appropriation langagière ? ». Sur ces questions, l'article de Bange (1991), qui explore les modalités de mise en œuvre d'un « second language acquisition support system »⁷ dans

³ On pourrait tout aussi bien écrire, si l'on considère que la didactique des langues constitue une discipline autonome, « et chercheurs ancrés dans les sciences du langage ». Nous préférons ne pas entrer dans ce débat qui de toute façon n'était encore qu'émergent dans les années quatre-vingt.

⁴ Cette précision, qui paraît triviale si on s'adresse à des enseignants de langue, nous semble importante pour comprendre pourquoi, dans d'autres domaines de la didactique, l'analyse des pratiques enseignantes a spontanément emprunté d'autres voies que l'analyse linguistique des échanges, notamment celles de l'analyse du travail.

⁵ cf. le titre du numéro 4 des *Carnets du Cediscor* présentant des recherches sur les interactions verbales en classe de langue : « La construction interactive des discours de la classe de langue », Presses de la Sorbonne nouvelle, 1996.

⁶ Cette difficulté se traduit, en 1996, dans les trois contributions des membres de notre équipe à un numéro spécial du *français dans le Monde* (revue destinée avant tout aux enseignants et aux chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues) par l'absence de référence au champ didactique, avant la conclusion des articles. (cf. Moirand ed. 1996)

⁷ Rappelons que le concept de « second language acquisition support system » a été proposé par Dausendschön et Krafft à partir du concept de « language acquisition support system » imaginé par Bruner pour rendre compte du rôle des [Tapez ici]

la communication en classe de langue apparaît comme fondateur. La prise en compte de concepts comme ceux d'étayage ou de tutelle dans l'analyse des interactions de classe (Pekarek, 1999 ; Bigot, 2001) a contribué à voir les pratiques discursives des enseignants comme des pratiques de transmission ou de médiation (Cicurel, 2002b) orientées non seulement vers « la facilitation de l'intercompréhension », l'« encouragement à la communication » la « circulation de la parole en classe » mais aussi vers l'appropriation de savoir-faire langagiers par les apprenants.

3. Quelle place pour l'analyse des pratiques de transmission dans le champ de la didactique des langues ?

Les logiques de production du savoir qui se sont développées en didactique des langues dans les années soixante ont parfois été qualifiées de « descendantes » : on cherchait, dans les théories notamment des sciences du langage et de la psycholinguistique, des modèles pour enseigner. Elles étaient également « prescriptivistes » dans la mesure où une bonne partie des recherches s'y sont structurées autour de la proposition et de l'expérimentation de méthodologies d'enseignement plutôt dogmatiques, et peu contextualisantes (la didactique cherchait à construire des modèles d'enseignement généralisables à tous les contextes). L'analyse discursive et interactionnelle de la communication verbale en classe, de nature plutôt descriptive et compréhensive, a donc eu du mal à trouver un réel terrain de dialogue avec les didacticiens.

Dans le courant ethnographique de recherche anglo-saxonne des classroom research, on a très tôt pris conscience qu'une réflexion au niveau des méthodologies d'enseignement ne dispensait pas et ne devait pas occulter une analyse portée sur le niveau des techniques de classe et surtout celui des processus interactionnels. Allwright et Bailey (1991, p.8-9) expliquent comment, dès la fin des années soixante et dans les deux décennies qui ont suivi, les échecs successifs de recherches visant à prouver la supériorité de telle ou telle méthodologie d'enseignement – y compris lorsque la comparaison se focalisait sur un niveau plus micro de techniques de classes – ont conduit 1. à renoncer au prescriptivisme 2. à focaliser les analyses sur les processus interactionnels. L'articulation des analyses discursives et interactionnistes sur la classe de langue avec des questionnements didactiques a été rendue possible grâce au développement d'un paradigme dit parfois « ascendant » dans les recherches en didactique, qui s'est construit sur la conviction que « c'est dans la pratique que naît la théorie », et dans lequel plusieurs courants de recherche en didactique s'inscrivent à partir des années quatre-vingt dix, notamment les recherches sur la cognition enseignante, présentées ici même dans le chapitre d'Aguilar (chapitre 5)⁸. La didactique (tout au moins la didactique des langues) a décentré (ou élargi) son objet du niveau des méthodologies à celui des pratiques de classe parce qu'il est apparu, de plus en plus clairement, que c'est dans les pratiques de classes (au niveau des « techniques » mais surtout des « processus interactionnels ») que se joue véritablement la possibilité d'apprendre pour l'élève et que les pratiques enseignantes qui se manifestent dans l'interaction ne sont que très partiellement déterminées par la méthodologie d'enseignement que l'enseignant pense/déclare mettre en œuvre, et ce principalement pour trois raisons.

D'une part le niveau des pratiques interactionnelles n'est souvent pas prévu par les méthodologies d'enseignement. Le « grain » d'analyse est rarement aussi fin et si des prescriptions méthodologiques peuvent, par exemple, recommander aux enseignants de corriger à chaud, ou en différé, tel ou tel type d'erreur, elles restent généralement muettes sur la multitude de manières de corriger qui peut s'offrir à l'enseignant et parmi lesquelles il devra choisir. Il serait d'ailleurs

interactions adulte-enfant dans l'appropriation d'une langue.

⁸ Resnik citée par Bucheton (1995, p. 207) qui rappelle au passage que cette affirmation n'est pas aussi neuve que ce que semblait croire son auteure en 1994.

[Tapez ici]

difficilement acceptable qu'une méthodologie d'enseignement prescrive jusqu'au grain des « actes de parole » que l'enseignant doit prononcer et il est évident que seule une approche réflexive peut permettre d'atteindre ce grain dans l'analyse.

Si les pratiques enseignantes ne peuvent être ramenées à l'application d'une méthodologie, c'est aussi, comme le rappelle le projet de l'Observatoire des Pratiques ENseignantes (Réseau OPEN 2001), parce que les pratiques ne sont pas une simple application planifiée de méthodes d'enseignement mais qu'elles poursuivent généralement des buts multiples (comme le maintien de l'ordre dans la classe ou faire participer certains élèves) qui ne sauraient se réduire à la dimension du « faire apprendre »⁹. La multiplicité des finalités de l'action enseignante peut faire naître des « conflits d'intérêt » entre des buts et des moyens liés à la méthodologie que l'enseignant met en oeuvre (en classe de langue : faciliter l'intercompréhension, faire comprendre des règles, faire retenir des formes...), des buts et des moyens liés à un projet éducatif qui dépasse la discipline enseignée (donner le goût de l'effort, enseigner le respect mutuel...), des principes pédagogiques qui peuvent guider l'action (préserver un climat de confiance dans la classe, motiver les apprenants...) et enfin, comme pour toute interaction, des enjeux liés à la construction de la relation interpersonnelle (être aimé, être respecté, être admiré...). Les enseignants ne peuvent donc appliquer « simplement » des principes méthodologiques issus d'une théorisation didactique. Si celle-ci, par exemple dans le contexte d'un cours de langue, recommande de ne pas avoir recours à la langue maternelle des apprenants, il se peut que l'enseignant choisisse malgré tout à certains moments, d'y avoir recours pour maintenir l'ordre dans la classe ou pour rassurer un apprenant.

Enfin, la troisième raison tient à ce que l'action de l'enseignant, comme toute action, ne saurait être réduite à la poursuite rationnelle d'un but et doit se comprendre aussi comme le fruit des socialisations multiples de l'acteur (l'enseignant de langue a été l'élève de différents enseignants, il a appris les langues dans différents contextes, il a eu différentes expériences de communication interlingue, il a été exposé à différentes théories didactiques ou éducatives, éventuellement contradictoires...), ce qui nous renvoie bien entendu, à la théorie de l'acteur pluriel de Lahire (1998, et ici même).

Le développement de ce paradigme « ascendant » en didactique des langues a donc permis que les recherches sur les interactions en classe rencontrent pleinement des questionnements didactiques. Parallèlement, le fait que la plupart des chercheurs impliqués dans l'analyse des interactions didactiques aient été également formateurs d'enseignants a contribué sans doute, de manière difficile à évaluer, à un renouvellement du regard porté sur nos données. Sans jamais tomber dans la logique de la « bonne pratique » qui n'aurait été qu'une forme renouvelée de didactique « descendante », la question de la dimension « professionnelle » des pratiques discursives mises en oeuvre par les enseignants, de « l'expertise » qu'elles manifestent, s'est posée de façon insistante et explique que le champ de l'analyse linguistique des interactions en classe de langue se soit rapproché de l'analyse du travail.

4. Les pratiques professionnelles : la face émergée de l'iceberg de l'agir professionnel

Pour prendre cette dimension professionnelle des pratiques observées en compte, on est amené à intégrer, dans les analyses, des dimensions de l'agir enseignant qui sont très largement laissées sous silence dans le cadre d'approches plus linguistico-centrées, notamment, les dimensions pro-active et post-active, typifiée, planifiée et/ou émergente des pratiques observables. Au coeur de ces questionnements, on trouve la notion de travail, telle que l'a définie Davezies (cité par Cifali et André, 2007, p. 67), à savoir « cette activité déployée par les hommes et les femmes pour faire face à ce qui n'est pas déjà donné par l'organisation prescrite du travail ». Dans beaucoup d'institutions, les enseignants jouissent d'une grande marge de liberté dans leur travail, dont une partie seulement fait l'objet de prescription. De ce fait, la question de la constitution de « ressources d'actions » et

⁹ Nous nous appuyons sur un texte de Altet (2009) qui cite le programme de lancement du projet du réseau OPEN.
[Tapez ici]

d'une approche réfléchie de ces ressources par les enseignants, apparaît comme centrale dans toute réflexion sur l'exercice de cette profession et sur la formation des enseignants. Le terme d'agir doit être pris ici dans le sens que lui donne Fillietaz (2005), à la suite de Bronckart, terme générique qui désigne d'une part la dimension située, émergente, singulière de toute action et d'autre part sa dimension schématique, socio-historique, « typifiée¹⁰ ». Si « certaines pratiques sociales mobilisent à l'évidence fortement leur pôle schématique (ex : certaines interactions dans les commerces) et se présentent dès lors dans une large mesure comme des « réduplications d'activités », d'autres en revanche (...) mobilisent plus massivement leur pôle émergent dès lors qu'elles ne reposent que partiellement sur des cadres pré-formés et qu'elles sollicitent davantage les capacités d'accommodation des agents qui en assument la responsabilité. » (Fillietaz, 2005, p. 25-26). L'agir de l'enseignant de langue, qualifié par Cicurel (2003 et 2007) d'agir à haut risque, relèverait plutôt du deuxième type et on en mesure, de ce fait, l'épaisseur.

Outre les typifications, qui constituent un réservoir plus ou moins stable de ressources pour l'action, l'enseignant s'appuie, en effet, dans le cours de son action, sur la planification qu'il a faite de sa séance. Celle-ci est située, selon Fillietaz, entre le pôle du schématique (du typifié) et le pôle de l'intention. Planifier, c'est mobiliser mentalement par avance des schémas d'activités existants, c'est aussi imaginer, par anticipation, des réponses émergentes en fonction des connaissances que l'on a *a priori* du contexte (objectifs du cours, connaissance que l'on a du public...). Mais ce travail de planification s'accompagne toujours, dans le cours de l'action, de formes plus ou moins fortes de déplanification (Cicurel, 2005), parce que le contexte ne peut qu'être partiellement et imparfaitement anticipé, parce que les apprenants sont invités, de manière souvent explicite dans les méthodologies qui relèvent d'une manière ou d'une autre des pédagogies dites « actives », à participer activement au développement de l'action d'enseignement-apprentissage, suscitant de l'impromptu et obligeant à des ajustements plus ou moins forts de la planification. Pour comprendre l'agir enseignant, on doit donc prendre en compte d'une part l'épaisseur de ses ressources pour planifier (issues à la fois des expériences personnelles de l'enseignant, des expériences « collectives », des « pratiques sociales » dont il est le « dépositaire », de savoirs qui constituent une doxa etc.) et d'autre part l'épaisseur des ressources pour « ajuster » les actions à la situation.

Aux tensions qui peuvent exister entre ce qui a été planifié et ce qui émerge dans la situation d'interaction, s'ajoute donc le fait que l'enseignant, de par ses socialisations multiples, dispose de ressources pour l'action hétérogènes et multiples. On comprend dès lors que différentes formes de contraintes éventuellement contradictoires pèsent sur l'exercice de la profession d'enseignant, ce qui peut générer potentiellement des tensions entre différentes manières de faire, entre ce que l'enseignant fait et ce qu'il déclare qu'il aurait voulu faire ou ce qu'il dit/croit avoir fait dans la classe.

Ainsi, si les discours de classe constituent toujours, selon nous, un pivot central de la compréhension de l'agir enseignant, il est apparu nécessaire d'ouvrir le spectre habituel de la constitution des données¹¹ et de faire appel à d'autres sources documentaires afin d'appréhender l'agir de l'enseignant, de le comprendre et de favoriser son analyse et sa prise de conscience par l'enseignant lui-même. En effet, si parfois les ressources sur lesquelles s'appuient les enseignants émergent dans l'interaction de classe, elles demeurent cependant en partie cachées (voir ici même Cicurel et Delorme). En effet, comme le souligne Cahour (2006, p. 2-3), l'activité comporte

¹⁰ Les notions de typicalité et de typification, empruntées à Schütz et reprises ici même par Cicurel et par Friedrich renvoient à la perception que peut avoir l'acteur d'une similitude entre l'action en cours et d'autres actions vécues antérieurement par l'acteur lui-même ou par d'autres acteurs qui lui en ont transmis directement ou indirectement « le schéma ». Ces typifications, socialement et culturellement partagées, constituent des ressources pour l'action. Ces typifications « se trouvent en permanence révélées et réalimentées par les actions effectives et les évaluations qui en sont faites dans les situations dans lesquelles elles prennent place. » (Fillietaz 2005, p. 25).

¹¹ Les recherches conduites dans le domaine classique des interactions en classe de langue telles que présentées dans la partie 1 de ce chapitre (cf. aussi *les Carnets du Cediscor* 2, 4 et 7) partent généralement de données naturelles, avec déplacement sur le terrain et recueil de corpus, elles se limitent, dans la plupart des cas, à l'analyse des interactions de classe.

toujours une part observable « celle qui est donnée à voir et à entendre, à savoir celle qui est publique, externalisée et donne lieu à des données observables que l'on peut enregistrer, en vidéo par exemple, et analyser », part qui donne des renseignements précieux sur l'activité mais qui demeure aussi en partie ambiguë, et une part inobservable, part « vécue par le sujet, celle qui est privée, interne au sujet, [...] constituée des sensations, émotions et activités intellectuelles des sujets que l'on ne peut que partiellement observer à partir des comportements sociaux » sur laquelle seul le sujet peut donner un éclairage. C'est la raison pour laquelle, au coeur de cet ouvrage, on trouve une série d'études qui proposent des analyses de discours produits par différents enseignants de langue (maternelle ou étrangère), de littérature et civilisation, invités à commenter leurs pratiques d'enseignement, à expliciter leurs conduites, à désambigüiser leurs actions. Ces recherches postulent toutes que les discours réflexifs que les enseignants tiennent sur leur pratique permettent d'éclairer leur agir enseignant et les modalités de constitution du « répertoire didactique » qui sous-tend cet agir. Elles révèlent aussi la façon dont les dispositifs dans lesquels sont recueillis les corpus exercent une influence sur le type de discours que livrent les enseignants.

5. Les discours sur l'action : de la recherche à la formation et retour

Comme nous venons de l'évoquer, c'est en nous intéressant à la notion de *répertoire didactique* que nous avons ouvert le champ de nos investigations aux discours réflexifs des enseignants. A l'origine de la notion, F. Cicurel (2002, p. 157) « fait l'hypothèse que l'enseignant, pour accomplir sa tâche dispose d'un certain *répertoire*, qui se constitue progressivement [et qui repose sur] un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, de situations sur lesquels un enseignant s'appuie pour accomplir sa tâche d'enseignement. Ce répertoire se construirait sur la base de divers modèles – des figures d'enseignants notamment – que l'on a connus, en fonction de la formation que l'on a reçue et en fonction de l'expérience d'enseignement que l'on acquiert.

À sa suite, et dans le cadre d'une recherche développée en commun entre 2001 et 2007¹², évoquée ici même dans les contributions de Cicurel, Rivière, Nebout et Delorme, nous avons développé et précisé la définition de la notion (Bigot *et alii*, 2004 ; Cadet & Causa, 2005 a et b et Cadet, 2004b). Pour cela, en nous intéressant à la formation initiale des enseignants de français langue étrangère et en poursuivant l'objectif d'étudier la manière dont se constitue une compétence à enseigner une langue chez l'enseignant débutant, nous avons constitué un corpus de données naturelles recueilli à l'occasion du stage d'enseignement de fin de Master 1 de trois étudiantes. Ce corpus comprend les enregistrements des cours de FLE dispensés par ces étudiantes – autrement dit, des interactions didactiques, *id.* des données observables – et les séances d'analyse réflexive qui suivaient immédiatement les cours pendant lesquelles¹³ les trois stagiaires qui ont assuré les cours du jour reviennent sur leur performance et où chacun – stagiaires enseignants, conseiller pédagogique et autres stagiaires ayant assisté à la séance en tant qu'observateurs – est invité à analyser, commenter, discuter, expliquer, justifier *à chaud* ce qui s'est passé dans la classe. Le rappel de l'activité réalisée se trouve ici facilité par un « délai temporel minimal entre l'activité ciblée [...] et les verbalisations sur l'expérience vécue de cette activité » (Cahour, 2006, p. 4) dans la mesure où le dispositif de formation ne prévoit pas d'enregistrement (ni audio, ni vidéo) des interactions de classes qui pourraient constituer un support à la séance d'analyse réflexive. Ces séances correspondent à une phase de réflexion-évaluation sur l'*agir professoral* (Cicurel, 2007) qui a été mis en œuvre. L'ensemble des discours tenu par ces enseignants sur leur pratique a permis d'obtenir des informations sur la manière dont un enseignant novice acquiert son habitus didactique et développe son répertoire didactique : « la verbalisation [que] fait le jeune professeur

¹² Recherche menée par le groupe *Discours d'enseignement et interactions*, dirigé par F. Cicurel dans le cadre du DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures, équipe d'accueil 2288, université Paris 3 – Sorbonne nouvelle) qui a mobilisé les champs disciplinaires suivants : didactique des langues, analyse des interactions, analyse de discours, sciences de l'éducation (analyse réflexive des pratiques), pragmatique, praxéologie, théories de l'action.

¹³ Trois enseignantes-stagiaires (les mêmes pour la durée de la collecte) ont été enregistrées deux fois par semaine (soit 4 ou 5 enregistrements) pour un total de 4 ou 5 heures de cours chacune. Aucune contrainte n'a été exercée sur elles quant aux contenus de leurs enseignements.

ouvre un continent inconnu ou peu connu de modèles, de tactiques, de tentatives qui sont faites pour se rapprocher d'un idéal-type d'enseignant. » souligne en effet Cicurel (2007).

En nous intéressant aux discours tenus dans ce contexte de retour sur les pratiques en formation initiale, nous avons également mis en évidence que les appréciations sur la performance réalisée se constituaient essentiellement de jugements négatifs, de désignations des difficultés rencontrées, de tentatives d'interprétations des échecs (Bigot, Blondel, Cadet et Causa, 2004). L'autocritique formulée systématiquement par les stagiaires, qui permet aussi de voir apparaître la façon dont elles considèrent qu'une interaction est réussie ou manquée, se construit donc essentiellement en pointant les manquements par rapport aux attentes, réelles ou supposées, des conseillers pédagogiques et des autres stagiaires. Si, avec Cahour (2006), on peut considérer qu'« il est probable qu'il y ait moins de risque de reconstruction [du point de vue de celui] qui était dans la situation, au cœur de l'interaction, que du point de vue du chercheur qui n'est jamais qu'extérieur à la situation qu'il analyse », on ne peut cependant nier que la situation de formation dans laquelle se trouvent impliqués les participants exerce une influence sur le choix des actions sur lesquelles les stagiaires décident de s'exprimer et sur le type de discours qu'elles construisent face à leurs pairs et face à un conseiller, chargé de leur évaluation. L'influence du contexte, de celui qui écoute, face à qui le discours est construit, est aussi mise en avant dans le second dispositif de recherche/second corpus sur lesquels s'appuient nos contributeurs.

Le second corpus est issu d'une recherche universitaire¹⁴ qui s'appuie sur les discours qu'une enseignante de FLE expérimentée produit face à des enregistrements vidéo de ses cours¹⁵. Dans ce cas précis, le discours se construit donc à partir d'un support mnésique. Il ne s'agit pas d'un entretien dirigé ; la consigne donnée à l'enseignante était d'arrêter les enregistrements, pour les commenter, là où bon lui semblait. Les interventions de l'observatrice/enquêtrice étaient limitées volontairement à une activité de relance non directive : « là, pouvez-vous me dire ce qui se passe ? ». Fidèle aux recommandations de Vermersch (1994), elle a cherché à éviter les questions en « pourquoi », et a orienté la mise en mots vers le procédural. Toutefois, comme le rappelle Rivière (ici même, chapitre 3), l'enseignante qui sélectionne les séquences sur lesquelles elle souhaite s'arrêter et qui commente ses « gestes du métier » (Jorro, 2006) connaissait les objectifs de la recherche – *id.* la mise au jour de la compétence de planification des enseignants de FLE, des motifs *parce-que* et *en vue de* – développés par Schütz (1998) et repris par Cicurel (ici même) – de l'action professorale – ce qui a nécessairement influencé la sélection des séquences qu'elle commente et les commentaires eux-mêmes. En outre, même si les discours sont produits en dehors de toute évaluation « officielle », la présence de l'enquêtrice, elle aussi enseignante de FLE, et le spectre du regard du « directeur de la recherche », ne permettent pas à l'enseignante de s'extraire de la notion de jugement et d'évaluation que pourraient porter les destinataires (direct et indirect) du discours sur l'action et sur l'action elle-même. C'est ce que l'on retrouve nettement développé dans la contribution de Muller (chapitre 7) qui s'intéresse à la question de la gestion des faces dans l'interaction de classe mais aussi dans l'interaction qui se déploie à l'intérieur du dispositif de recherche, entre l'enseignante et le chercheur. Ainsi, il s'agit aussi pour cette enseignante d'explicitier, de commenter, de justifier ses pratiques par rapport aux attentes supposées des destinataires et par rapport à l'expertise qu'elle imagine qu'ils ont eux-mêmes développé sur le métier d'enseignant, plus précisément sur ce qui fait « le bon » enseignant. Ceci pourrait aussi expliquer les raisons pour lesquelles l'enseignante qui a participé à cette recherche a accepté que d'autres chercheurs utilisent son corpus dans sa version audio mais pas dans sa version vidéo, l'absence d'anonymat rendant sans doute la question du jugement encore plus prégnante.

De façon plus précise encore, on retrouve cette question dans le chapitre de Maillard

¹⁴ Les analyses de Cicurel (chapitre 2), Rivière (chapitre 3), Nebout (chapitre 6), Muller (chapitre 7) et Delorme (chapitre 8) y font référence. Au cœur de l'analyse du mémoire d'Hélène Ginabat, *La planification dans l'agir enseignant*, université Paris 3, 2005-2006, le corpus a été mis à la disposition du groupe I.D.A.P. par celle qui l'a constitué. Qu'elle en soit ici vivement remerciée. Nous remercions également Christiane Descimon, membre du groupe I.D.A.P., dont les mises au point sur les méthodologies de recherche sous-jacentes à la constitution du corpus d'H. Ginabat ont contribué à la rédaction du présent texte.

¹⁵ Cours de français langue étrangère à destination d'étudiants chinois venus suivre un cursus de sciences économiques en France et une année de mise à niveau en français.

(chapitre 9). Cette dernière s'appuie sur un corpus constitué d'entretiens, cette fois-ci dirigés, réalisés avec deux enseignantes. La première dispense des cours de littérature française et francophones à l'université d'Alger. La seconde donne des cours de FLE au centre de langue de l'université d'Angers mais elle est plus particulièrement invitée à parler de la façon dont elle exploite le texte littéraire dans ses cours. Maillard, en s'intéressant au travail de figuration qu'elle observe chez les enquêtées au cours des entretiens et en tentant d'établir comment la construction identitaire des enseignantes a lieu au cours de l'interaction, établit précisément l'influence de la situation d'enquête sur la façon dont l'interaction entre l'enquêteur et l'enquêté s'établit. En s'appuyant sur les travaux de Mondada (2001) et sur les recherches de Fillietaz et Bronckart (2005), l'analyse qu'elle propose de son corpus et des conditions dans lesquelles il a été constitué permet de souligner les limites, que pose également Friedrich en d'autres termes dans le chapitre 4, qu'il y a aussi à considérer la parole comme un moyen d'accès à l'action.

Sur ce point, Bucheton (chapitre 11) met en avant l'importance qu'il y a à s'appuyer sur un faisceau de données complémentaires. Le dispositif sur lequel elle s'appuie est en effet plus large que les trois auxquels nous venons de faire référence. Il présente un caractère longitudinal et réunit à la fois des vidéos de séquences de travail et de formation, des auto-confrontations et des entretiens. Tout comme Nebout (chapitre 6), Bucheton insiste sur le fait que non seulement il est nécessaire de croiser les données pour dessiner la vision la plus précise possible de l'agir enseignant mais elle précise aussi que le métier d'enseignant est « difficile à dire », qu'il est, contrairement à une représentation généralement partagée, « peu parlé ». Elle souligne que pour atteindre l'agir à travers la parole, il faut avant tout apprendre aux enseignants à nommer et à expliquer leurs pratiques. Pour initier cet apprentissage, Bucheton montre que l'usage de la vidéo et les analyses qui sont faites dans le cadre des recherches en didactique doivent impérativement descendre dans la classe pour permettre aux enseignants d'apprendre à dire leur action. Le dispositif qu'elle décrit, et sur lequel elle s'appuie, est donc à la fois, et contrairement aux dispositifs décrits précédemment, un dispositif de recherche et un dispositif de formation à part entière à destination d'enseignants des écoles élémentaires.

La contribution de Carraud (chapitre 12) s'inscrit dans la même lignée. Elle fait en effet référence à un projet conjoint de recherche et de formation dont l'objectif posé est de « conjuguer les intérêts professionnels » des chercheurs et des formateurs d'enseignants. L'objectif affiché de l'étude était de fournir aux formateurs des matériaux de recherche pouvant être utilisés en formation et de conjuguer recherche, formation et production de ressources pour la formation des enseignants des écoles élémentaires et plus particulièrement en situation d'enseignement dans le cadre de l'éducation prioritaire. La recherche exposée dans ce chapitre, de très grande ampleur, a réuni des chercheurs de différents champs disciplinaires et a permis de récolter un large corpus de données complémentaires comportant « des observations (plus ou moins participantes), des prises de notes (avec ou sans grille *a priori*), des enregistrements (audios et/ou vidéos), des entretiens (plus ou moins libres ou conduits, d'explicitation, d'auto-confrontation, simples ou croisés...) » de même que « des enregistrements vidéo, des auto-confrontations et instructions au sosie ». Elle montre ainsi, tout comme le présent ouvrage dans laquelle elle s'inscrit tente aussi de le faire, à quel point il est nécessaire de faire interagir, dans les deux sens, recherche en didactique et processus de formation des enseignants.

Conclusion

Le fait de prendre les pratiques discursives des enseignants non pas comme des « pratiques interactionnelles parmi d'autres », dont on cherche juste à définir les spécificités, mais comme l'exercice de pratiques professionnelles¹⁶ avec tout ce que cela implique d'intentionnalité

¹⁶A cet égard, le travail de Rivière sur la consigne (2006), a constitué une étape importante. Loin de limiter son étude à l'analyse énonciative ou même interactionnelle des consignes données par les enseignants, elle a montré comment le recours aux théories de l'action, et notamment à la notion « d'attentes réciproques » telle que Sensévy (2001) la définit [Tapez ici]

(multiples), de planification et nécessaires déplanifications, d'expertise – éventuellement en construction, etc., imposait un certain nombre d'enrichissements et de recadrages théoriques et méthodologiques. C'est du dialogue avec les théories de l'action, l'analyse du travail et les travaux sur la cognition enseignante qu'est née la première partie de cet ouvrage. Mais parallèlement à ces questionnements théoriques, nous avons voulu, dans cet ouvrage, laisser une large place à des études de cas et à des questions de méthode au sens large. La récolte puis l'analyse des discours de praticiens, sont, pour le chercheur et le formateur soucieux de mieux comprendre l'agir professoral, une activité à la fois incontournable et problématique. Le langage des enseignants-acteurs de l'agir professoral n'est ni totalement transparent (la verbalisation n'est pas l'interaction), ni totalement opaque (les intentions, motifs, cadres d'interprétation personnels demeurés obscurs dans le temps réel de l'interaction peuvent apparaître nettement lors des entretiens). Pour autant, si mystérieuse que soit l'action humaine, on ne saurait renoncer à prendre en compte l'interprétation que les individus eux-mêmes donnent de leurs comportements.

Nous pourrions résumer ainsi le défi que lancent les questions posées (ou re-posées) par cet ouvrage et plus précisément, dans la deuxième et la troisième partie, sur l'articulation entre recherche sur l'agir enseignant et formation des enseignants. Apprendre à dire ce qui se passe (ce qui s'est passé, ce qui pourrait se passer, ce qui devrait se passer) dans la classe pour comprendre ce qui se passe (ce qui s'est passé, etc.), tel semble bien être un des enjeux de la formation à la pratique réflexive. Le défi pour la recherche sur l'agir enseignant est donc de poursuivre le travail de description et d'analyse pour « outiller » les enseignants en formation. Faut-il privilégier l'élaboration de modèles qui cadrent les analyses et peuvent donner des outils « prêts à l'emploi », voire des réflexes pour penser des situations dans l'urgence de l'action ? La question des approches (plutôt modélisante ou plutôt orientée vers la compréhension des singularités) de ces situations de classe que l'on peut construire, dans le cadre d'une recherche est bien sûr fondamentale. Mais en formation d'enseignants, que l'on propose d'appliquer des modèles d'analyse pour en éprouver les limites¹⁷ et éventuellement contribuer à leur enrichissement ou qu'on invite les enseignants à conduire des analyses de cas pour en éprouver l'entière singularité mais aussi débusquer en eux ce qu'il peut y avoir de généralisable dans la situation étudiée, l'essentiel est de mettre les enseignants dans une dynamique de recherche (c'est-à-dire d'interrogation des savoirs existants et de production de nouveaux savoirs) face à des situations d'enseignement qui les impliquent ou non, des situations typiques ou atypiques, conformes ou non à la doxa didactique du moment, perturbées ou non par les relations interpersonnelles entre les acteurs... Le but est de leur donner à expérimenter ce qu'est la didactique : ni plus, ni moins qu'une « science de la pratique » (Mercier, 2007).

Sommaire de l'ouvrage

L'AGIR PROFESSORAL,

DE L'INTERACTION À LA MISE EN DISCOURS DE L'ACTION

Avant-Proposp.4

Violaine Bigot et Lucile Cadet

dans sa relecture de la notion de « contrat didactique » pouvait permettre d'enrichir et de dépasser l'analyse linguistique de cette pratique professionnelle.

¹⁷ Une de ces limites tient à l'étendue de leur champ d'application. Bucheton émet des réserves importantes sur la possibilité d'établir un modèle général de la situation didactique qui serait applicable à toutes les disciplines. Sensévy lui-même, bien que porteur d'un projet de modélisation généralisable, évoque lui-même, lorsqu'il envisage la possibilité de produire des modèles mathématisés des jeux didactiques, la nécessaire limitation de leur champ d'application (à des jeux didactiques bien particuliers, fondés sur l'inculcation de savoirs bien spécifiques) » (Sensévy et Mercier, 2007 : 208).

[Tapez ici]

Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ?p.5

ANALYSER LES DISCOURS DES ENSEIGNANTS SUR LEUR AGIR : CADRAGES THÉORIQUES

1. Bernard Lahire

L'acteur entre dispositions et contextes d'actionp.16

2. Francine Cicurel

Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement.....p.27

3. Véronique Rivière

Comment se saisir des discours sur l'agir enseignant ? Quelques repères et outils conceptuels pour l'analyse des discours sur les pratiques professionnelles.p.40

4. Janette Friedrich

La connaissance théorique des pratiques professionnelles : autour du lien entre action et significations expérientiellesp.49

5. José Ignacio Aguilar Rio

L'étude de la cognition des enseignants de langue à travers l'auto-confrontation : problématiques de recherche et précautions méthodologiquesp.61

COMMENTAIRES D'ENSEIGNANTS DE LANGUE SUR LEUR AGIR PROFESSORAL : ETUDES DE CAS

6. Sandrine Nebout

Autoscopie d'une enseignante chevronnée : le sens caché du dit, du non dit, du dicible et de l'indiciblep.74

7. Catherine Muller

«T'es pas un bébé je suis pas ta maman» : la relation interpersonnelle réinterprétée dans les entretiens d'autoconfrontationp.83

8. Véra Delorme

Choisir le bon contexte : une pratique de l'agir professoralp.90

9. Nadja Maillard

Stratégies identitaires à l'œuvre dans des discours d'enseignants sur leur pratique : « qui » agit et « qui » tient le discours sur l'actionp.101

LES DISCOURS DES FORMATEURS SUR LA PRATIQUE DANS LE CADRE DE FORMATIONS INITIALES ET CONTINUES D'ENSEIGNANTS

10. Marie-Thérèse Vasseur

Discours, pratiques et formation réflexive des enseignants de langue : un agir collaboratif réflexifp.110

11. Dominique Bucheton

Le pouvoir réflexif et intégrateur du langage en formation. Analyse longitudinale d'un dispositif de formation et de ses effetsp.120

12. Françoise Carraud

Les évolutions de la professionnalité enseignante en éducation prioritaire. Un objet de travail commun pour des chercheurs et formateurs.p.131

13. Catherine Carlo

Place, forme et rôle des discours sur la pratique enseignante dans les formations initiales en didactique du FLE-FLS : une enquête exploratoire.....p.141

Bibliographiep.154

Bibliographie

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K-M, Focus on the language Classroom, Cambridge University Press, 1991.

ALTET M., *Formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France, 1994.

ALTET M., « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue Française de Pédagogie*, n°138, INRP, 2002.

ALTET M. & VINATIER I. (dir), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008.

ALTET M., « Les « pratiques enseignantes » : une notion englobante opératoire pour la recherche ou « décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer. », site du réseau OPEN, 2009.

AMOSSY R., *L'argumentation dans le discours*, Paris, Nathan, 2000.

ARDITTY J., « Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et questions de recherche », *Le français dans le monde. Recherches et Applications* n°39, « Les interactions en classe de langue », Paris, CLE International, juillet 2005, p.8-19.

ARMAND A. & GILLE B., *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, Ministère de l'éducation nationale, 2006 (disponible sur le site de la documentation

[Tapez ici]

française <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000808/0000.pdf>).

ASTIER P. *et alii.*, « Les approches situées de l'action : quelques outils », *Recherche et formation*, n°42, Lyon, INRP, 2003, p.119-125.

AUTHIER-REVUZ J., « La mise en scène de la communication dans les textes de vulgarisation scientifique », *DRLAV*, n° 26, 1982, p.91-151.

BACHMAN, C. & LINDENFELD, J. et SIMONIN, J. : *Langage et communications sociales*, coll. LAL, Hatier-Didier Crédif, 1981.

BANGE P. (éd), *Analyse des interactions verbales, la dame de Caluire, une consultation*, Peter Lang, 1987.

BANGE, P.. « A propos de la communication et de l'apprentissage de L.2 », *AILE* n° 1, 53-85, 1992.

BAKHTINE M., *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.

BARRERE A., *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003.

BARRIOS ESPINOSA M. E., « La investigación en torno a la cognición del profesor de L2/LE », *Cauce* 28, 2005, p.33-54.

BAUDOUIN J.M. & FRIEDRICH J. (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Paris, Bruxelles : De Boeck, collection « Raisons éducatives », 1995 et 2001, 1ère édition.

BAUTIER É., « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées », *Recherche et formation*, n° 51, p.105-118, 2006.

BAUTIER É. & RAYOU P., *Les inégalités d'apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France, 2009.

BIGOT V. 2001 « L'analyse des interactions verbales en classe de langue : un outil pour la formation de formateur » dans *Dialogues et Cultures* 46, Revue de la FIPF

BIGOT V., *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, 2002.

BIGOT V. « Les comportements langagiers tutélaires des enseignants : réflexions sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants », Cicurel F. et Véronique D., *Discours, action et appropriation des langues*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2002, p.67-86.

BIGOT V., BLONDEL E., CADET L. & CAUSA M., « La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE », Saint-Chamas : M.L.M.S. éditeur, <http://marges.linguistiques.free.fr>, 2004.

BLONDEL, E., « La reformulation paraphrastique : une activité discursive privilégiée en classe de langue », *Carnets du Cediscor* 4, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996, p.47-60.

[Tapez ici]

- BLONDEL, E. « La paraphrase dans le discours d'enseignement au niveau 3 », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, « Le discours : enjeux et perspectives », Hachette, 1996.
- BOISSAT D. : Questions de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure. Dans C.Kerbrat-Orecchioni (dir.), *La question*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1991, p.263-294.
- BOLTANSKI L., *L'Amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Métailié, 1990.
- BONNERY S., *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.
- BORG S., « The Use of Grammatical Terminology in the Second Language Classroom: A Qualitative Study of Teachers' Practices and Cognitions », *Applied Linguistics* 20, 1999, p.95-126.
- BORG S., « Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do », *Language Teaching* 36, 2003, p.81-109.
- BOUCHARD R., *Interactions : l'analyse des échanges langagiers en classe de langue*, Ellug, 1984.
- BOURDIEU P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz, 1972.
- BOURDIEU P., *Le Sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.
- BOURDIEU P., « Men and machines », Knorr-Cetina A. and Cicourel A. V. (dir.), *Advances in social theory and methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*, London, Boston, Routledge & Kegan Paul, p.304-317, 1981.
- BOURDIEU P., *Choses dites*, Paris, Editions de Minuit, 1988.
- BOURDIEU P., *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Le Seuil, 1994.
- BOURDIEU P., *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.
- BOURDONCLE R., « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, p.73-92, 1991.
- BOURDONCLE R., « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, p.83-119, 1993.
- BOUTET J., « Activité de langage et activité de travail », *Futur antérieur*, n° 16, 1993, p.53-62.
- BOUTET J., « Genre de discours et activité de travail », Filliettaz L. et Bronckart J.-P. (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 2005, p.19-35.
- BREEN M. P., HIRD B., MILTON M., OLIVER R. & THWAITE A., « Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices », *Applied Linguistics* 22, 2001, p.470-501.
- BRONCKART J.P., « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », Baudouin J.M. et Friedrich J. (dir.), *Théories de l'action et éducation*, De Boeck, 1995, p.133-154.

[Tapez ici]

- BRONCKART J.P., « Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 103, Genève, 2004, p.14-144.
- BROWN P. & LEVINSON S., *Politeness*, Cambridge, CUP, 1987.
- BRUNER J.S., *Le développement de l'enfant, savoir dire, savoir faire*, Paris, PUF, 1983.
- BRUNER J., *Car la culture donne forme à l'esprit*, trad. frise de *Acts of meaning*, Paris, ESHEL, 1991.
- BUCHETON D. & CHABANNE J.-C., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, 2002.
- BUCHETON D., BROUSSAL D., BRONNER A., JORRO A. & LARGUIER M. (dir.), *Repères*, n° 30, « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs inédits en formation », INRP, 2004.
- BUCHETON D. & BAUTIER E., « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs », *Le Français Aujourd'hui*, n° 113, 1996, p.24-32.
- BUCHETON D., « Au carrefour des métiers d'enseignants, de formateur, de chercheur », Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (éds), *Didactique du français : état d'une discipline*, De Boeck, 2002, (première édition Paris : Nathan, 1995).
- BUCHETON D., « Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre », *Pratiques des logopédistes suisses*, 2006, p.29-39.
- BUCHETON D. (dir), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octares, 2009.
- BUCHETON D. & SOULE Y., *Les ateliers dirigés d'écriture au Cp : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Delagrave, Paris, 2009.
- BULEA E. & FRISTALON I., « Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* n° 103, Genève, 2004, p.213-262.
- BURNS A., « Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners », Freeman D. and Richards J.C. (dir.), *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p.154-177.
- CADET L., *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement : le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*, Thèse de doctorat, université Paris 3, 2004.
- CADET L., « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures... modèles ? représentations ? culture éducative ? : clarification terminologique », 2006a, *Les cahiers de l'ACEDLE*, n° 2, <http://acedle.u-strasbg.fr>.
- CADET L., « Ecrire sur soi en contexte de formation professionnelle : quels objectifs, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques ? », 2006b, *Recherches*, n° 45, pp.163-185.
- CADET, L., « Le journal d'apprentissage en mention FLE, stratégie de formation efficace du praticien réflexif ? », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 55, 2006, p.43-61.
- CADET L. & CAUSA M., « Cultures éducatives et construction d'un répertoire didactique en [Tapez ici]

formation initiale », J-C. Beacco, J-L. Chiss, F. Cicurel et D. Véronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : Presses universitaires de France, 2005, p.159-181.

CADET L. & CAUSA M., « Contexte d'enseignement/contexte de formation : des savoirs théoriques aux pratiques de classe », Castellotti V. et Chalabi H. (dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », 2006a, p.175-186.

CADET L. & CAUSA M., « Devenir un enseignant réflexif, quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? », *Le français dans le Monde Recherches/Applications*, n°39, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », Paris, Clé-International, 2006, p.69-83.

CAUSA M., « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant : entre transmission de connaissances et interaction », *Carnets du Cediscor 4*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996, p.111-130.

CAHOUR B., « L'expérience vécue des utilisateurs : pourquoi l'étudier et comment ? », *Actes du colloque CITE 2006* (coopération, innovation, technologie), semaine de la connaissance, Nantes, 2006.

CAMBRA-GINE M., *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Crédif-Didier, 2003.

CARLGREN I. & LINDBLAD S., « On teachers' Practical Reasoning and Professional Knowledge: Considering Conceptions of Context in Teachers' Thinking », *Teaching & Teaching Education 7*, 1991, p.507-516.

CHEVALLARD Y., *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1991.

CICUREL F., *Parole sur Parole ou le métalangage en classe de Fle*, Paris, Cle International, 1985.

CICUREL, F. ET MOIRAND, S. dir: « Discours didactiques et didactique des langues », *Études de linguistique appliquée 61*, 1986.

CICUREL F., « L'identité discursive d'un apprenant en langue », Russier C., Stoffel H. et Véronique D. (dir.), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, 1991, p.259-269.

CICUREL F., « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », Cicurel F., Lèbre M. et Petiot G. (dir.), *Les Carnets du CEDISCOR 2*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 1994, p.93- 104.

CICUREL F., « La dynamique discursive des interactions en classe de langue », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, « Le discours : enjeux et perspectives Hachette », 1996.

CICUREL F., « Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction », *Les Carnets du Cediscor*, n° 7, Presses de la Sorbonne nouvelle, 2001.

CICUREL F., « Les réagencements contextuels », Cicurel F. et Véronique D. (éds.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2002a, p.179-194.

[Tapez ici]

- CICUREL F. « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE*, n° 16, 2002b, p.145-165.
- CICUREL F., « La flexibilité communicative : Un atout pour la construction de l’agir enseignant », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, « Les interactions en classe de langue », Paris, CLE International, juillet 2005, p.180-191.
- CICUREL F., « L’agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? », Plazaola GIGER I. et Stroumza K. (dir.), *Paroles de praticiens et descriptions de l’activité*, Bruxelles : de Boeck, 2007.
- CICUREL F., « A la recherche d’une grammaire de l’agir professoral », Charolles M., Fournier N., Fuchs C., Lefeuve F., *Parcours de la phrase, Mélanges offerts à Pierre le Goffic*, Ophrys, 2007b.
- CICUREL F., « Agir professoral en milieu homoglotte et francité », Aubry D. et Fiévet M., *L’enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, Presses universitaires de Grenoble, 2006.
- CICUREL F., « A la recherche d’une grammaire de l’agir professoral », Charolles M., Fournier N., Fuchs C. et Lefeuve F. (dir.), *Parcours de la phrase: mélanges offerts à Pierre le Goffic*, Paris, Ophrys, 2007, p.213-225.
- CIFALI M. & ANDRE A., *Ecrire l’expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, PUF, 2007.
- CLOT Y., *Le travail sans l’homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et vie*, Paris, La découverte, 1998.
- CLOT Y., *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999.
- CLOT Y., *Travail et pouvoir d’agir*, Paris, PUF, 2008.
- CLOT Y. & FAÏTA D., « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, 2000.
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ G. & SCHELLER L., « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l’activité », *PISTES*, Vol. 2 No. 1^{er} mai 2000 – Réflexion sur la pratique, <http://pettnt/v2n1/articles/v2n1a3.htm>, 2000.
- CLOT Y., « Entretien en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l’activité », *Education permanente*, n° 146, 2001, p. 17-25.
- CLOT Y., « L’auto-confrontation croisée en analyse de travail : l’apport de la théorie bakhtinienne du dialogue », Filliettaz L. et Bronckart J.-P., *L’analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 2005, p.37-55.
- COSTE D. « Quelles acquisitions dans quelles classes ? », *AILE*, n° 16, 2002, p.3-22.
- DALBERA J.-PH., « Le corpus entre données, analyse et théorie », *Corpus [En ligne]*, n°1 | novembre 2002, mis en ligne le 15 décembre 2003, Consulté le 15 mars 2010. URL : <http://corpus.revues.org/index10.html>
- [Tapez ici]

DARMON M., *La Socialisation*, Paris, Armand Colin, 2006.

DAUSENDSCHÖN-GAY U. & KRAFFT U., « Rôles et faces conversationnels: A propos de la figuration en situation de contact », Russier C., Stoffel H. et Véronique D. (dir.), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, 1991, p.37-48.

DEJOURS C., *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*, Paris INRA Éditions, 2003.

DELORY-MOMBERGER C., « Le récit de vie ou la 'fabrique' du sujet », Robin J.-Y., [Maumigny-Garban](#) B. (de), [Soëtard](#) M., *Le récit biographique - Tome 1, Fondements anthropologiques et débats épistémologiques*, Paris, L'Harmattan, 2004.

DEWEY J., *How we think? A restatement of the relation of reflective thinking in the educational process*, Chicago, Henry Regnery, 1933.

DEWEY J., *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 1947.

DUBAR C., *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris PUF, 2000.

DUBET F., *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil, 1995.

DUCROT O., *Le dire et le dit*, Paris, Les éditions de minuit, 1984.

DUDA R. & RILEY P., *Learning styles*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1990.

DURAND M. & BARBIER J.-M., « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? », *Recherche et Formation*, n° 42, 2003, p.99-118.

EDMONDSON W.J., « Discourse worlds in the classroom and in foreign language learning », *Studies in Second Language Acquisition* 7, 1985, p.159-168.

ELIAS N., *La Société des individus*, Paris, Fayard, 1991a.

ELIAS N., *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris, Seuil, 1991b.

ELLIS G. & SINCLAIR B., *Learning to learn*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

FAÏTA D., « Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative », Plazaola Giger I. & Stroumza K. (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité*, Bruxelles, De Boeck, 2007, p.63-88.

FALZON P. (dir.), *Ergonomie*, Paris, PUF, 2004.

FILLIETTAZ L., *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*, Québec : Editions Nota bene, 2002.

FILLIETTAZ L., « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n°39 « Les interactions en classe de langue », Paris, CLE International, 2005, p.180-191.

[Tapez ici]

FILLIETTAZ L., « Les ressources discursives de la réflexivité dans un dispositif de formation initiale en FLE », *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 41, « Formation initiale en français langue étrangère: actualité et perspective », 2007, pp.158-168.

FILLIETTAZ L. & BRONCKART J.P. (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail ; concepts, méthodes et applications*, Peeters Louvain-La-Neuve, 2005.

FREEMAN D., « Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understandings of teaching », *Teaching and Teacher Education* 9, 1993, p.485-497.

FREEMAN D., « The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching », *Language Teaching* 35, 2002, p.1-13.

FRIEDRICH J., GOUDEAUX A. & STROUMZA K., « Le rapport du sujet à l'expérience comme source de connaissance et de professionnalisation. Réflexions sur la méthode de l'instruction au sosie dans une perspective de formation initiale », Bota C., Cifali M. et Durand M. (dir.), *Recherche, Intervention, Formation, Travail, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, n° 110, 2006, p.147-168.

FREEMAN D. & RICHARDS J. C., *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge, CUP, 1996.

GARBAN B. & SOËTARD M. (dir.), *Le récit biographique. Fondements anthropologiques et débats épistémologiques, tome 1*, Paris, L'Harmattan, coll. « Histoire de vie et formation », 2004, p.61-78.

GARNIER P., *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003.

GATBONTON E., « Investigating Experienced ESL Teachers' Pedagogical Knowledge », *The Modern Language Journal* 83, 1999, p.35-50.

GATBONTON E. « Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge », *Language Teaching Research* 12, 2008, p.161-182.

GAULEJAC V. de, ROY S. (dir.), *Sociologies cliniques*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993.

GAUTHIER C., *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, De Boeck, 1997, p.20.

GINABAT H., *La planification dans l'agir enseignant*, Master de Recherche en Didactique du français et des langues, Paris : université Paris III-Sorbonne nouvelle, 2006.

GOFFMAN E., *La Mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*, Paris, Minuit, 1973.

GOFFMAN E., *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit, Coll. « Le Sens Commun », 1974.

GOFFMAN E., *Façons de parler*, Paris, Minuit, 1987.

GOFFMAN E., *Les Moments et leurs hommes*, Paris, Seuil/Minuit, 1988.

GOFFMAN E., *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Minuit, 1991

GOLOMBEK, P.R. « A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge », TESOL [Tapez ici]

Quarterly, 1998, Vol.32, n°3, p.447-464.

GRANDCOLAS B., VASSEUR M.-T. & ROUX E., « Un programme européen de formation des professeurs de FLE : ce qu'en pensent les intéressés », *LIDIL*, n° 11, Presses universitaires de Grenoble, 1995, p.161-176.

GRANDCOLAS B. & VASSEUR M.-T., *Conscience d'enseignant, Conscience d'apprenant. Réflexions interactives pour la formation*, 1999, SOCRATES/LINGUA Action A n° 25043-CP-2-97-FR-LINGUA-LA.

GRANDCOLAS B. & VASSEUR M.-T., « Learning to reflect on pupils' reflections: a French point of view », *CILT*, n° 18, 1998.

GROSJEAN M., *La musique des interactions*, mémoire de DEA, Univ. Lumière Lyon2, 1988.

GRIZE J.-B., *Logique naturelle et communication*, Paris, PUF, 1996.

HALBWACHS M., *La Mémoire collective*, Paris, PUF, [1950] 1968.

HAWKINS E., *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge University Press, 1984.

HENRI-PANABIERE G., *Collégiens en difficultés scolaires issus de parents fortement diplômés. Analyse des composantes du capital culturel et des conditions de sa transmission*, Thèse de doctorat de sociologie de l'Université Lumière Lyon 2 (sous la direction de B. Lahire), 2007.

HENSLER H., GARANT C. & DUMOULIN M.-J., « La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation », *Recherche et Formation*, n° 36, 2001, pp.29-41.

HILL P., *Through the looking glass, A reflective approach to teaching and learning*, Mémoire de Maîtrise FLE/PGCE, Université Paris 5/ Lancaster University, 1998.

HOLMES J. & RAMOS R., « Talking about learning: establishing a framework for discussing and changing learning process », James C. and Garret P. (dir.), *Language awareness in the classroom*, 1991, London, UK, Longman, p.198-212.

HUME D., Abrégé d'un livre récemment publié, intitulé : *Traité de la nature humaine* traduit de l'anglais par Philippe Folliot, Site web des Classiques des sciences sociales : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html, [1740] 2002.

JACKSON P., *Life in the classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

JAMES C. & GARRET P. (dir.), *Language awareness in the classroom*, London, Longman, 1991.

JAUBERT M. & REBIERE M., « Un concept en émergence en didactique du français : la secondarisation », Actes du colloque ASEF – *Epistémologie des disciplines*, Bordeaux, 2005.

JODELET D., « Représentations sociales : phénomènes, concepts et théories », Moscovici S. (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984, p.357-378.

JORRO A., *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF éditeur, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », 2002.

[Tapez ici]

- JORRO A., « L'agir professionnel de l'enseignant », Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation, CNAM, Paris, 28 février 2006.
- KALINOWSKI I., « Leçons wébériennes sur la science », Weber M. (dir.), *La science : profession & vocation*, Marseille, Agone, 2005, p.65-273.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., « La notion de « place » interactionnelle ou Les taxèmes qu'est-ce que c'est que ça ? », Cosnier J., Gelas N. et Kerbrat-Orecchioni C. (dir.), *Échanges sur la conversation*, Lyon, Editions du CNRS, 1988, p.185-198.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les interactions verbales*, Armand Colin, 1991.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours en interaction*, Paris, A. Colin, 2005.
- KRASHEN S., « The Monitor Model for Adult Second Language Performance », Burt, Dulay & Finocchiaro *Viewpoints on English as a Second Language* (dir.), Regents Pub. Company, New-York, 1977, p.152-161.
- LAHIRE B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL, [1993] 2000.
- LAHIRE B., *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, Collection Hautes Études, 1995.
- LAHIRE B., « Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire » », *Recherche et Formation*, n° 27, 1998, p.15-28.
- LAHIRE B., *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan, coll. « Essais & Recherches », 2002.
- LAHIRE B., « Chapitre 12 : Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires », *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, Laboratoire des sciences sociales, 2005, p.322-347.
- LAHIRE B., *L'esprit sociologique*, Paris, La découverte, 2005.
- LAHIRE B., *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Hachette Littératures, collection « Pluriel », [1998] 2006.
- LAHIRE B., *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR, 2008.
- LAPLANCHE J. & PONTALIS J-B., *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, Bibliothèque de psychanalyse, 10^e édition, 1990.
- LAZARTON ET ISHIHARA, N. « Understanding Second language Teacher Practice Using Microanalysis and Self-Reflection : a collaborative Case Study ». *The Modern Language Journal*. 2005, Vol.89, n°4, p.529-542.
- LE GRAND J.-L., « Rationalités scientifiques et récit biographique : deux logiques conflictuelles ? », Robin J.-Y., Maumigny-Garban B. et Soëtard M. (dir.), *Le récit biographique. Fondements anthropologiques et débats épistémologiques, tome 1*, Paris, L'Harmattan, coll. « Histoire de vie et [Tapez ici]

formation », 2004, p.33-59.

LEGROS V. (coord.) « Pour conjuguer les intérêts professionnels. Les espaces d'intéressement », *Recherche et Formation*, n° 58, INRP, 2008.

LONG M. H., « Inside the black box: methodological issues in classroom research on language learning », *Language learning*, 1980, 30/1: 1-42

MAILLARD-De LA CORTE GOMEZ N., « Quel corpus de textes littéraires dans les formations de FLE à l'université : discours et pratiques d'enseignant », *Le Langage et l'homme*, vol. 44, fascicule 1, juin 2009, p.17-30.

MARCEL J.-F. (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, Sherbrooke, de Boeck, 2007.

MOIRAND, S. (dir), *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, Le discours : enjeux et perspectives, Hachette, 1996.

MONDADA L., « L'entretien comme événement interactionnel », Thibaud J.-P. et Grosjean M. (éds), *L'Espace urbain en méthodes*, Marseille, Parenthèse, 2001, p.197-214.

MONDADA L., « La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants », *Bulletin VALS-ASLA*, n° 84, 2006, p.83-119.

MORANDI F., « Pratiques d'analyse et représentations dans la formation professionnelle des enseignants », *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 2005, p.35-50.

NARCY-COMBES J.-P., *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Ophrys, 2005.

OGIEN A., *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*, Paris, Armand Colin, coll. « Individu et Société », 2007.

OXFORD R. L., *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New-York, Newbury House, 1990.

PAJARES, M. F. « Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct », *Review of Educational Research* 62, 1992, p.307-332.

PASSERON J-C., *Cadres et mécanismes de la socialisation dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Ronéoté, 1977.

PASTRE P. & SAMURÇAY R., « La conceptualisation des situations dans la formation des compétences », *Éducation permanente*, n° 123, 1995, p.13-31.

PASTRE P., « La didactique professionnelle : origine, fondements perspectives », *Travail et apprentissages*, n° 1, 2008, p. 9-21.

PEKAREK S., *Leçons de conversation*, Editions Universitaires Fribourg Suisse, 1999.

PEKAREK DOEHLER, S. (2002): « Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités [Tapez ici]

sociales: l'apport d'une perspective interactionniste ». *Babylonia*, 4/02, 24-29.

PENOT B., « Dépsychotiser en institution ? », *Bulletin de psychologie*, t. XXXVI, n° 360, 1983, p.619-624.

PERRENOUD P., « Curriculum : le formel, le réel, le caché », Houssaye J. (éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993.

PERRENOUD PH., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.

PERRENOUD PH., « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance », texte d'une intervention dans le cadre du colloque *Alternance et complexité en formation*, mars 2000, Bordeaux.

PERRENOUD PH., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF Éditeur, 2001.

PERRENOUD PH., « Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ? », *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF Editeur, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », 2001.

PERRENOUD P., « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *Éducation permanente*, n° 160, 2004, p.35-60.

PERRENOUD PH., ALTET M. et alii (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, de Boeck, 2008.

PESCHEUX M., *Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*, Paris, L'Harmattan, coll. « Action et savoir – Série CLES », 2007.

PHIPPS S. & BORG S., « Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices », *System* 37, 2009, p.380-390.

PLAZAOLA GIGER I., « La leçon racontée par l'enseignant : analyse de l'agir textualisé », Plazaola Giger I. et Stroumza K. (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité*, Bruxelles, De Boeck, 2007, p.37-61.

PLAZAOLA GIGER I., & STROUMZA K. (dir.), *Paroles de praticiens et descriptions de l'activité*, Bruxelles : de Boeck, 2007.

PROST, *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*, 2001, (consulté le 17 mars 2010), <http://accres.inrp.fr/eedd/climat/recherche/plonearticle.2007-03-14.4187775276/>

POMERANTZ A., « Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices », Te Molder H. & Potter J. (dir.), *Conversation and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, p.93-113.

POPPER K., *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot, 1973.

RABARDEL P. & PASTRE P. (dir.), *Modèles du sujet pour la conception ; dialectiques activités développement*, Toulouse : Octarès, 2005.

[Tapez ici]

RIA L. & CHALIES S., « Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants », *Recherche et Formation*, n° 42, Lyon, INRP, 2003, p.7-19.

RIA L., « Développement professionnel des enseignants débutants en milieu difficile : modélisation d'activités typiques en débuts de cours », 2^{ème} *Rencontres scientifiques universitaires Montpellier-Sherbrooke*, 2008.

RICHARDS J. C. & LOCKHART C., *Reflective teaching in second language classrooms*, Cambridge University Press, 1994.

RICOEUR P., *Temps et récit, T.I, L'intrigue et le Récit historique*, Paris, Seuil, coll. « L'ordre philosophique », 1983.

RICOEUR P., *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, 1986.

RILEY PH., *Beliefs about talk and beliefs about language learning*, Nancy, Mélanges CRAPEL, n° 23, 1997, p.122-153.

RIVIERE V., *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-dicursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*, Thèse de doctorat, Université Paris III-Sorbonne nouvelle, 2006.

RIVIERE V. & CADET L., « Quand je serai enseignante pour de vrai... : d'un agir imaginé vers un agir assumé. Réflexions sur les mises en fiction de l'action d'enseignement dans une situation de formation professionnelle initiale à l'enseignement du FLE », Dervin F. et Auger N. (dir.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement/apprentissage des langues*, Paris, L'Harmattan, 2009, p.39-58.

ROUVE M.-E. & RIA L., « Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas », *Travail et formation en éducation*, n° 1, 2008.

RUBIN J., « What the good language learner can teach us », *Tesol Quarterly* 9, 1975, p. 41-51.

RUBIN J. & THOMPSON I., *How to be a more successful Language Learner*, Boston, Heinle & Hainle Publishers, 1982.

RENAN SAMURÇAY ET PASTRE P. (DIR.) *Recherches en didactique professionnelle* Toulouse : Octarès, 2004

SALINS de, G.D.: « Signaux discursifs et marqueurs d'alignement dans une conversation dominante : exemple du discours de l'enseignant » dans *Etudes de linguistique appliquée* n°66, avril-juin 1987, p.118-133.

SAINT-GEORGES I. (DE), « Discours, anticipation et action. Les constructions discursives de l'activité dans une situation de formation au travail », Filliettaz L. et Bronckart J.-P. (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 2005, p.201-219.

SCHELLER L., « L'élaboration de l'expérience du travail. La méthode de l'instruction au sosie dans le cadre d'une formation universitaire », *Education Permanente*, n° 146, 2001, p.161-174.

[Tapez ici]

SCHELLER L., « Clinique de l'activité et élaboration de conflits dans le travail : une méthode d'action », Plazaola Giger I. et Stroumza K. (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité*, Bruxelles, De Boeck, 2007, p.89-110.

SCHMIDT R., « The role of consciousness in second language learning », *Applied Linguistics*, 11:2, 1990, p.129-158.

SCHÖN D. A., *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987.

SCHÖN D., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques, 1994.

SCHÖN D., « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », Barbier J.M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.

SCHÜTZ A., « Sens commun et interprétation scientifique », Schütz A., *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Klincksieck, 1987, p.7-63.

SCHÜTZ A., *Eléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan, trad. fr. 1998.

SCHÜTZ A., *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens Klincksieck, trad. fr. 1987.

SENSEVY, G. « Théorie de l'action et action du professeur », Baudouin J. et Friedrich J. (dir.), *Théories de l'action et éducation*, De Boeck Université, 2001, p. 203-224.

SENSEVY G. & MERCIER A., *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*, Rennes, PUR, 2007.

SMITH D. B., « Teacher decision making in the adult ESL classroom », Freeman D. and Richards J. C. (dir.), *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p.197-216.

STROUMZA K., « Construction d'un espace de parole à l'aide de l'analyse de l'activité dans une formation initiale en travail social », à paraître.

TAUVEL J.-P., BAUTIER CASTAING E., GLASMAN D. (coord.), « Travailler en banlieue, un nouveau métier ? », *Migrants Formation*, n° 93, 1993.

TAYLOR C., « Suivre une règle », *Critique*, n° 579/580, 1995, p.554-572.

TAYLOR C., « L'interprétation et les sciences de l'homme », Taylor C., *La liberté des modernes*, Paris, PUF, coll. « philosophie morale », 1997, p.137-194.

THEUREAU J., *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang, 1992.

THEUREAU J., *Le cours d'action : méthode élémentaire*, Toulouse, Octarès, 2004.

THEUREAU J. & JEOFFROY F., *Ergonomie des situations informatisées. La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*, Octarès éditions, Toulouse, 1994.

[Tapez ici]

TOCHON F.-V., *L'enseignant expert*, Paris, Nathan, 1993.

TOCHON F., « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité », *Revue Française de Pédagogie*, n°133, 2000, p.129-157.

TROCME H., « La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère », Mons, *Revue de Phonétique Appliquée*, n°61-62, 1982.

VAN LIER L., *The classroom and the language learner, Ethnography and second-language classroom research*, London & New-York, Longman, 1988.

VAN LIER L., *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, London, Longman, 1996.

VASSEUR M.-T. & GRANDCOLAS B., « Comment se voient-ils apprenant la langue étrangère ? comment se voient-ils enseignant la langue étrangère ? », *LINX* vol 1 n° 36, Université Paris X-Nanterre, 1997, p.119-130.

VASSEUR M.-T. & GRANDCOLAS B., « Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : le français dans l'enseignement secondaire britannique », Matthey M. (coord), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, LEP, IRDP, AELPL, 1997, p.218-224.

VASSEUR M.-T., « Apprendre à être professeur de langue étrangère dans un pays étranger : déplacement, imaginaire et réflexivité », *Recherche et Formation*, n° 33, Paris, INRP, 2000, p.45-61.

VASSEUR M.-T., *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*, Crédif Didier, LAL, Paris, 2005.

VERGNAUD G., « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10 2/3, 1990, p.133-170.

VERMERSCH P., *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003 (1^{ère} édition : 1994)

VINATIER, I, *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes : PUR 2009.

VYGOTSKI L.S., *Conscience Inconscient Emotions*, Paris, La Dispute, 2003.

WEBER M., *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 1965.

WEBER M., *Essais sur la théorie de la science*, PARIS, Paris, Plon, [1904-1917], 1992.

WEBER M., *Economie et société. 1. Les catégories de la sociologie*, Paris, Pocket, 1997.

WENDEN A., « Helping language learners think about learning », *English Language Teaching Journal*, 40 (1), 1986, p.3-12.

WENDEN A. & RUBIN J. (dir.), *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall International, 1987.

WENDEN A., *Learner strategies for Learner Autonomy*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall [Tapez ici]

International, 1991, Wittgenstein L., *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard, 2004.

WITTGENSTEIN L., *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard, 2004.

WITTORSKI R. (dir.), *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, l'Harmattan, 2005.

WITTORSKI R. (dir.), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, l'Harmattan, 2007.

WOODS D., *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

