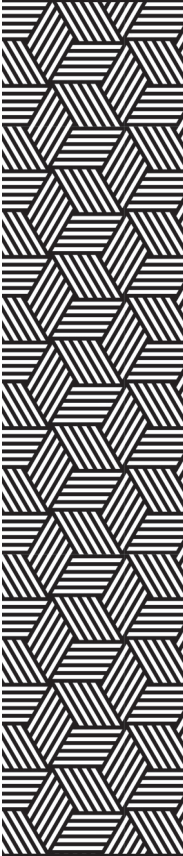


Rédacteur en chef  
**Sébastien Langevin**  
Présentation graphique  
CGI  
Conception graphique  
**miz'enpage**  
Directeur de la publication  
**Jean-Pierre Cuq – FIPF**



**RECHERCHES ET APPLICATIONS**  
**Le français dans le monde**  
9 bis, rue Abel Hovelacque  
75013 Paris  
Téléphone : 33 (0) 1 72 36 30 67  
Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18  
Mél : [fdlm@fdlm.org](mailto:fdlm@fdlm.org)  
<http://www.fdlm.org>

© CLE International 2014  
La reproduction même partielle  
des articles parus dans ce numéro  
est strictement interdite,  
sauf accord préalable.

RECHERCHES ET APPLICATIONS  
est la revue de la Fédération  
internationale des professeurs  
de français (FIPF)

# Recherches et applications

le français  
dans le monde

**N°56**  
JUILLET 2014  
PRIX DU NUMÉRO 20,20€

## Pensée enseignante et didactique des langues

Coordonné par Jose Aguilar et Francine Cicurel

### Comité de rédaction

Francis Carton (Président du conseil scientifique)  
Patrick Chardenet (Président du conseil scientifique)  
Jean-Pierre Cuq (Directeur de la publication)  
Sébastien Langevin (Rédacteur en chef)

### Conseil scientifique

Margaret Bento (Université Paris Descartes, France) ; Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté, France) ; Robert Bouchard (Université Lumière Lyon 2, France) ; Francis Carton (ATILF – Université de Lorraine, CNRS-CRAPEL) ; Patrick Chardenet (Agence Universitaire de la Francophonie, Université de Franche-Comté, France) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France) ; Fatima Davin-Chnane (Aix-Marseille Université, France) ; Piet Desmet (Université Catholique de Leuven, Belgique) ; Pierre Dumont (Université des Antilles et de la Guyane, France) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université Catholique de Milan, Italie) ; Pierre Martinez (Université de Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis) ; Université nationale de Séoul, Corée) ; Danièle Moore (Simon Fraser University, Canada) ; Samir Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Franz-Joseph Meissner (Justus-Liebig Universität Gießen, Allemagne) ; Jean Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon) ; Tatiana Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov, Russie) ; Zheng Lihua (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine).

### Comité de lecture

Encarnación Carrasco Perea, Universitat de Barcelona ; Fatima Davin-Chnane, Université Aix-Marseille ; Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke ; Diane Farmer, University of Toronto ; Malika Kebbas, École normale supérieure d'Alger ; Estela Klett, Universidad de Buenos Aires ; Eliane Lousada, Universidade de São Paulo ; Evangelia Mousouri, Université de Thessalonique ; Chantal Parpette, Université Lumière-Lyon 2 ; Haydée Silva Ochoa, Universidad Nacional Autónoma de México ; Valérie Spaeth, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle ; Yumi Takagaki, Université préfectorale d'Osaka ; Monica Vlad, Universitatea Ovidius din Constanta

### Comité varia

Margaret Bento  
Robert Bouchard  
Piet Desmet  
Francine Cicurel  
Franz-Joseph Meissner

# Pensée enseignante et didactique des langues

## Présentation

FRANCINE CICUREL, JOSE AGUILAR ..... 7

## L'autoconfrontation et les verbalisations comme expériences de pensée

### Repenser la pensée enseignante

DEVON WOODS, HÉLÈNE KNOERR ..... 16

Issu de la recherche en sciences de l'éducation aux États-Unis pour tenter de comprendre les actions des enseignants en salle de classe, le paradigme *teacher thinking* s'est ensuite exporté dans d'autres disciplines telles que la didactique des langues où il est devenu *teacher cognition*, et dans d'autres langues, dont le français et sa didactique, sous le nom de pensée enseignante. Cependant ces termes recouvrent un vaste champ sémantique qui englobe non seulement les processus de pensée immédiate mais aussi les différents types de savoirs et connaissances sous-jacents aux décisions et les diverses croyances qui influent sur la pensée. Une grande variété de termes, tant en français qu'en anglais, tentent de clarifier les composantes de la pensée enseignante et de *teacher cognition* et les relations qu'elles entretiennent. Le but de cet article est de revenir sur le champ conceptuel sous-jacent à ces termes. Dans un premier temps, nous présenterons une synthèse de l'évolution du cadre conceptuel au cours des trente dernières années, avec un accent particulier sur le modèle développé par Woods (1996). Ensuite, une analyse de la terminologie recensée dans les écrits tant anglophones que francophones nous amènera à proposer une version actualisée du modèle de Woods qui pose deux dimensions dans le champ sémantique de la pensée enseignante (*teacher cognition*) dans le but de comprendre les composantes de la pensée enseignante. La première dimension distingue ce qui est traditionnellement désigné sous le vocable de *knowledge* de ce qui est connu sous le vocable de *beliefs*. La seconde dimension distingue entre les formes explicitement articulées de *knowledge* de celles qui sont implicites et incarnées. Enfin, nous présenterons, à l'intérieur de ce nouveau cadre conceptuel, une

étude sur la pensée enseignante de professeurs de français langue seconde explorant un nouvel outil technologique pour leur enseignement.

### Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants

CATHERINE MULLER, VERA DELORME ..... 33

Tout professeur peut être confronté à des réactions des apprenants qui s'écartent de sa planification. L'article cherche à analyser le positionnement de deux enseignantes de langue dans de telles situations. Pour cela, nous prenons appui sur des entretiens d'autoconfrontation pendant lesquels ces deux professeurs ont commenté des séquences vidéo de leurs cours. L'émergence inhérente à la classe de langue peut donner lieu à une certaine ambivalence de la part de l'enseignant, qui exprime une satisfaction liée aux initiatives des élèves mais également une forme d'insatisfaction induite par la modification de sa planification. C'est alors que l'on peut observer des manifestations d'une résistance aux désirs des apprenants, qui vise à préserver le programme prévu.

### Comment le maître pense son travail avant de travailler et en faisant de son travail un nouvel objet de pensée

DANIEL FAÏTA, ROLAND BOYER ..... 48

Dans le but de mettre en évidence, autant que faire se peut, les mouvements à l'œuvre dans l'activité par laquelle des enseignants (ici de langue régionale occitan à l'école primaire) conçoivent leur travail, on a procédé à une variation de leurs situations et contextes d'enseignement. Mettant à profit une connaissance fine des outils et méthodes prescrits, en initiant un processus déjà expérimenté dans le cadre des méthodes indirectes, on a ensuite sollicité leur collaboration en les confrontant aux films de leur conduite de classe et en leur proposant de dialoguer entre elles et le chercheur. Sans préjuger d'autres conclusions possibles, on a cherché à mettre en évidence les relations intrinsèques qu'entretient la pensée avec les dimensions variables de l'action, relations responsables de formes indéterminables de transformation et de développement.

RECHERCHES ET APPLICATIONS / JUILLET 2014

**Language teacher beliefs : a key to understanding teachers' actions**

ANA MARIA F. BARCELOS ..... 64

The importance of beliefs in language teacher education is related to their role in helping researchers understand how and what language teachers think about language teaching and learning, how teachers learn to teach, their reflective processes about their practices as well as their own actions and decisions. Yet, belief is a messy construct and a complex one which has been studied by researchers in different fields, and in Applied Linguistics for more than two decades now. Despite their important role in teacher education, according to Woods (2003), the complexity of beliefs is underestimated in the literature and by many teachers. This paper explores some of this complexity by talking about the nature of beliefs and their relationship with actions and context, which is essential to the understanding of the language teaching and learning processes and to language teachers' practices. In the first part of the article, beliefs is defined and several aspects are pointed out to highlight their importance to teacher education. In the second part, a review of the different approaches to investigating beliefs to date is presented. Thus, the normative, metacognitive and contextual approaches (Barcelos, 2003) are presented and a discussion about this terminology as well as present developments in theory and belief research are discussed. The third part of this paper discusses the relationship between beliefs and actions and the theoretical concepts that have been used to explain the dissonance between beliefs and actions. Based on Richardson (1996), I explain that this relationship can be seen as a cause-effect, interactive and hermeneutic relationship. In the final part of the paper, recent developments of research on beliefs and their relationship to other concepts such as teachers' emotions and identities are presented and suggestions for future research are shared.

**Pensée en action / pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professionnel ?**

FRANCINE CÏUREL ..... 83

Lorsqu'un enseignant visionne le filmage de son action en classe, ce qui est souvent enfoui dans la mémoire redevient perception. Le fait de se voir au milieu de sa classe, en acte, amène l'enseignant à penser d'une autre façon son métier, sa manière de faire, ce qui caractérise son public et la manière dont il aborde les divers obstacles qu'il rencontre nécessairement. Montent alors à la conscience des savoirs cachés, des motifs sur lesquels il n'a pas le temps ni l'habitude de s'étendre, des appréciations qui ne portent pas seulement sur la langue mais aussi sur la représentation qu'il a des apprenants, des commentaires sur l'image de soi, sur les croyances, le métier, la gestion des imprévus, la rationalité ou la

spontanéité de l'action. Cet article se propose d'interroger les discours de verbalisations d'enseignants comme voie d'accès à ce qu'on appelle la pensée enseignante.

**Dispositifs de formation et réflexivité**

**Pour une formation réflexive dans l'enseignement des langues et des cultures**

FRANÇOIS TOCHON ..... 102

Cet article décrit la guidance liée à l'élaboration de portfolios auprès de stagiaires en enseignement des langues vivantes explorant leur propre action. La formation réflexive de stagiaires en enseignement du français langue étrangère vise à conceptualiser une approche plus profonde de l'apprentissage de la langue et de la culture cibles. L'article explore la conversation émergente d'une rencontre de formation sur les composants vidéo d'un portfolio électronique. La recherche-action participative avec des stagiaires désireux d'approfondir leur enseignement grâce à cette orientation profonde sur le terrain place au premier plan l'analyse des conflits pédagogiques et didactiques, l'autonomie de l'apprenant, la collaboration et l'autogestion de ressources en ligne, avec les défis que cette orientation implique en termes d'un réexamen de convictions jusque-là bien ancrées sur la nature de l'apprentissage d'une langue. Quelques implications de la démarche inductive sont brièvement dégagées pour la formation des enseignants.

**Construction de bilans rétroactifs par des apprentis tuteurs de langue en ligne : régimes d'action et dynamiques sociocognitives**

VÉRONIQUE RIVIÈRE, NICOLAS GUICHON ..... 118

La présente étude porte sur l'activité de bilan rétroactif exercée par des étudiants. Dans cette formation, les étudiants-apprentis sont mis en situation de produire un bilan différé multimodal de la séance pour leurs étudiants distants et de réfléchir ainsi, de manière située, à différents aspects liés à l'évaluation. Il s'agit d'identifier, à travers les traces du travail des apprentis et des verbalisations menées à partir de celles-ci, les modes d'élaboration du bilan et de saisir les dynamiques de construction de significations s'appuyant sur une mise en discours de certains aspects de l'activité. Nous mettons ainsi en évidence l'articulation discursive entre activité productive (faire le bilan) et activité constructive (en construire une signification du point de vue de l'activité d'enseignement, de la formation en cours, de normes supposées et des savoirs nécessités) et son caractère dynamique pour la professionnalisation des apprentis tuteurs de langue en ligne. Nous explorons finalement la pensée enseignante dans son articulation avec le discours et l'action.

**La verbalisation de la « dimension cachée » : la pensée enseignante à la croisée de la didactique du FLE, de l'analyse de l'interaction et de la formation des enseignants**

FUMIYA ISHIKAWA ..... 136

La pensée enseignante se développe tant dans la classe que durant l'entretien d'explicitation. Imperceptible en soi, elle peut se manifester dans la classe sous forme de dit et/ou de fait, les éléments ainsi révélés faisant ensuite l'objet de l'entretien d'explicitation. Composé par l'interaction verbale entre l'enseignant « novice » et l'« expert », ce dernier les incite à revenir aussi sur les éléments constitutifs de la pensée enseignante qui n'ont pas été manifestés de façon perceptible dans l'interaction avec les apprenants en classe. De plus, il permet à l'enseignant « novice » de mettre en lumière ce qu'il pense, à travers l'interaction avec l'« expert », du dit et/ou du fait produit(s) dans la classe. Énonciativement, praxéologiquement et/ou cognitivement polyphonique, le discours de l'entretien d'explicitation est donc un dispositif révélateur à la fois du « répertoire d'enseignement » de l'enseignant « novice » et du répertoire cognitif de son partenaire. Si celui-ci a trait à la formation, c'est que dans l'entretien, l'« expert » évalue les activités que l'enseignant « novice » a pratiquées dans la classe, l'invite par la « maïeutique » à réfléchir pour identifier la raison pour laquelle des incidents se sont produits, « diagnostique » les problèmes connus par les apprenants, transmet des savoirs et des savoir-faire pédagogiques et donne des conseils. Pour enrichir le « répertoire d'enseignement » sans recourir à l'étayage de l'« expert » et devenir ainsi enseignant autonome, l'enseignant « novice » doit acquérir une telle capacité de réfléchir sur lui-même.

**Démasquer incompréhensions et désaccords interactionnels avec des entretiens « re-situant »**

BÉATRICE CAHOUR ..... 151

Pendant les interactions, didactiques ou autres, les mouvements de désaccord et d'incompréhension sont une part de l'expérience subjective souvent contrôlée et camouflée, et qui ne se laissent apercevoir que partiellement. Or, de façon sous-jacente, elles peuvent orienter l'activité, notamment l'engagement et la motivation vis-à-vis de l'interaction en cours, et elles participent à la relation interpersonnelle qui se construit. Pour faire verbaliser cette dynamique interactionnelle, et en particulier les mouvements de désaccord et d'incompréhension vis-à-vis de l'interlocuteur, nous nous basons sur les principes et techniques de l'entretien d'explicitation développés par Vermersch, qui veillent à ce que le sujet se souvienne au mieux de la

situation et limite les reconstructions. Nous proposons de les mettre également en œuvre avec des supports mnésiques comme la vidéo de l'interaction, en soulignant néanmoins les risques et limites de ce dispositif. À partir d'exemples de cas, nous montrons comment ces méthodes permettent d'éclairer l'expérience subjective des interactions, faite notamment de mouvements de désaccords et d'incompréhension teintés d'affectivité, mais aussi d'autres pensées, perceptions sensorielles, émotions et actions.

**L'activité enseignante à la lumière de la pensée de l'enseignant**

ISABELLE VINATIER ..... 166

La pensée enseignante est ici telle que la révèle l'analyse des interactions verbales entre un enseignant et ses élèves en situation de classe. Notre présentation s'appuie sur une recherche collaborative avec des enseignants de collègues qui souhaitent comprendre ce qu'ils font lorsqu'ils aident des élèves à résoudre les difficultés que comporte l'exercice qui leur a été confié. Dans cette recherche se repère comment un groupe d'enseignants passe d'une conceptualisation en acte (pensée en acte, i. e. telle qu'elle se réalise ou se déploie dans l'acte, de façon irréfléchie, non consciente de soi) à une conceptualisation consciente (pensée verbalisée). Ils découvrent que la situation de classe rapportée par l'un de leurs pairs pourrait à ce point être la leur qu'ils la considèrent comme significative et prototypique des tensions qu'ils vivent au quotidien : entre passer du temps avec l'élève et préserver l'avancée de la séance pour tous les autres ; entre comprendre la difficulté de l'élève et parvenir rapidement à sa résolution ; entre préserver la relation et engager l'élève à surmonter l'obstacle. Mais, pris dans ces tensions, il peut arriver que dans le feu de l'action, dans l'urgence, on finisse par faire ce qu'on ne voulait pas faire. Le groupe, s'étant effectivement reconnu dans ce cas de figure, va alors chercher les moyens d'obvier à ce qu'il a identifié comme « un piège interactionnel ».

**Outil pour la recherche  
La fabrique d'un entretien d'autoconfrontation dans le cadre d'une recherche sur l'agir professoral.  
Méthodes, buts et analyses**

GROUPE IDAP-DILTEC ..... 184