

L'activité enseignante étudiée sous l'angle du paradigme de la « *pensée l'enseignante* »

Khadija Fsheka
Université de Tripoli – Libye
dida2_fshika@yahoo.com

Résumé :

Le paradigme de recherche sur la « pensée enseignante », ou « ce que les enseignants pensent, savent et croient » en relation avec leur pratique en classe, est devenue depuis trois décennies, un thème clé de recherche en didactique des langues.

Dans le cadre de cet article, nous nous proposons de questionner les origines théoriques et épistémologiques de l'analyse de l'activité enseignante à la lumière de ce paradigme. L'intérêt d'une telle présentation réside dans l'apport incontournable de la réflexion des enseignants de langue sur leur pratique et le développement de la didactique des langues. Pour ce faire, nous reviendrons d'abord sur la notion d'activité d'enseignement, ce qui nous permettra ensuite d'introduire les origines du paradigme, son objet d'étude ainsi que son apport à la didactique. Ensuite, nous conduirons le lecteur vers les croyances et connaissances qui se cachent derrière la prise de décision. Enfin, nous nous pencherons sur la question méthodologique, c'est-à-dire les méthodes permettant au chercheur de saisir et de comprendre la pensée enseignante.

Mots clés : didactique des langues, pensée enseignante, autoconfrontation, activité d'enseignement.

Introduction

L'interprétation de l'activité d'enseignement a suscité l'intérêt des chercheurs en philosophie, en pédagogie et en psychologie du développement, tous s'accordent sur sa finalité en tant qu'activité de « transmission culturelle d'humains experts à naïfs, (...) ou de réduire la disparité entre les actes de novice et les standards internes du pédagogue »¹.

¹ Dessus, Philippe, « Qu'est-ce que l'enseignement? », in *Revue française de pédagogie*, vol. 164, 2008, p.139.

Les pratiques enseignantes sont, comme l'avance Dessus, « des activités sociales complexes, soutenues ou facilitées par de nombreux processus cognitifs et capacités parmi lesquels le langage, l'étayage, la lecture des intentions d'autrui ». Cette activité permet généralement l'apprentissage et vice versa². En somme, il s'agit d'une activité sociale, relationnelle fondée sur la raison et communicationnelle comportant un échange. Le but de cette activité est accordé à l'apprentissage.

De ce fait, cette activité donne lieu à deux notions, à savoir le langage et la pensée. Une telle conception de l'activité d'enseignement comme activité rationnelle mentale subjective visant à atteindre un but (l'apprentissage), nous mène à avancer que son analyse tient non seulement à ce que l'on observe mais aussi à un côté mental inobservable que seul les enseignants/apprenants peuvent dévoiler. On peut donc amener la définition de cette activité comme « un processus comportemental étudiable par l'observation de situations scolaires et il est essentiellement un processus langagier »³.

C'est ainsi que le courant de la « pensée enseignante » concentre ses analyses en prenant en compte l'individualité de l'action enseignante, tout en légitimant la différence entre les enseignants. Il s'appuie normalement sur une dimension de l'action enseignante qui prend en compte son caractère individuel.

1. La pensée enseignante

Le terme de « *pensée enseignante* » ou de « *cognition des enseignants* » incarne la traduction des expressions anglaises « *teacher cognition* » ou « *teacher thinking* ». Ce courant de recherche, fondé sur l'étude des pratiques réelles des enseignants *in situation*, est apparu dans les travaux en sciences de l'éducation aux États-Unis, et s'est ensuite dispensé dans d'autres pays d'Europe.

Ces recherches auxquelles on se réfère ici constituent une réponse à l'insuffisance du courant behavioriste *processus - produit*. Le behaviorisme, fondé en 1924 par Waston, considère la psychologie expérimentale comme l'étude du comportement observable. En cela, il borne singulièrement le langage à un ensemble de réponses verbales associées à des situations types. « Dans les années 60–70, l'accent était mis sur les méthodes

² Dessus, Philippe, « Qu'est-ce que l'enseignement? », Op. cit., p.139.

³ Ibid., p.9.

d'enseignement, c'est le comportement de l'enseignant et ses actions en salle de classe qui constituent le centre des préoccupations »⁴. Ici, les termes désignent pour l'un - processus - le comportement de l'enseignant, pour l'autre - produit- les progrès des élèves. Ce courant repose donc, sur l'idée de l'existence d'un rapport causal entre les mécanismes comportementaux de l'enseignant et leur résultat sur l'apprenant.

En effet, si ce paradigme a permis d'identifier « certains aspects important du travail des enseignants efficaces, il n'en demeure pas moins contrasté quant à la quantité et l'envergure des études menées »⁵.

Concernant le paradigme de la pensée enseignante, ses racines remontent à la psychologie cognitive⁶, dans la mesure où, en tant que discipline, elle s'intéresse aux procédures d'interaction de l'homme dans la réalité. Contrairement au béhaviorisme, la recherche dans ce courant cognitif défend la thèse selon laquelle la psychologie est bien l'étude du mental et non celle du comportement. Elle part du principe que l'on peut inférer des représentations, des structures et des processus mentaux à partir de l'étude du comportement.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la transition de la recherche pédagogique traditionnelle vers l'étude de la cognition fut initiée par des chercheurs anglo-saxons, au milieu des années 1990, notamment avec les travaux de Freeman et Woods⁷.

Plusieurs chercheurs ont développé des définitions de ce courant. Nous adhérons d'abord celle élaborée par Simon Borg. Ce chercheur britannique utilise le terme de *Teacher cognition* « pour désigner la dimension cognitive non observable de l'enseignement - ce que les enseignants savent, croient

⁴ Craing Chaudron, « second language classrooms reserch on teacing and learning », 1988, in Woods, Devon, et Knoerr, Hélène, « Repenser la pensée enseignante », in *Le Français dans le Monde*, R&A, 2014, p.17.

⁵ Durand, Marc et Riff, Jacques, « Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives », in *Revue française de pédagogie*, n° 103, 1993, pp.81-82.

⁶ La psychologie cognitive définit la cognition comme « l'ensemble des actes et processus de connaissances, l'ensemble des mécanismes par les quels l'organisme acquiert de l'information, la traite, la conserve, l'exploite : le mot désigne aussi, le produit mentale de ces mécanismes, soit envisagé d'une façon générale, soit à propos d'un cas particulier », Collectif, *Dictionnaire de la psychologie*, Paris, PUF, 3^e édition, 2011.

⁷ Borg, Simon, « Introducing language teacher cognition », 2009, consulté le 3-12-2018, en ligne : <http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>

et pensent (...) et les relations de ces constructions mentales avec ce que les enseignants font en classe »⁸.

De son côté, Tochon, dans ses travaux francophones, définit la pensée enseignante comme « *la manière dont les enseignants pensent, connaissent, perçoivent, se représentent leur profession, leur discipline, leur activité et, par extension, [...] la manière dont ils réfléchissent aux problèmes quotidiens liés à leur activité d'enseignement, [...] la manière dont ils résolvent leurs problèmes, [...] leur planification cognitive, leurs convictions, leur histoire personnelle et leur recherche de sens »⁹.*

À partir de ces définitions, nous pourrions résumer l'esprit de la recherche enseignante dans la citation suivante de Smith et Lytle : « *Toute forme d'investigation pratique qui implique une étude autocritique, systématique et intentionnelle de son propre travail d'enseignement, du jardin d'enfant au lycée, de la faculté aux cours de formation continue, des écoles aux programmes et autres contextes de formation formels »¹⁰.*

La cognition des enseignants, telle qu'elle est définie ici, met en relief le processus réflexif dans lequel s'engage chaque enseignant afin de conceptualiser sa pratique. Ce processus, représente, pour lui, « une manière de retour de la pensée sur elle-même pour faire l'étude d'une situation et déclenchant ainsi une distinction par rapport à cette dernière afin de produire une nouvelle connaissance »¹¹.

2. L'intérêt de l'étude de la cognition enseignante

Les études cognitives sur les enseignants partent des hypothèses de base désormais confirmées, selon lesquelles « les enseignants sont des décideurs actifs et pensants qui font des choix pédagogiques en s'appuyant sur des réseaux complexes de connaissances, de pensées et de croyances, axés sur la pratique, personnalisés et contextuels »¹². Ils ont

⁸ Borg, Simon, « Teacher cognition in language teaching : A review of reserch on what language teachers think, now, and do », 2003, p.81.

⁹ Tochon, François, « Note de synthèse: Recherche sur la pensée enseignante: un paradigme à maturité », in *Revue française de pédagogie*, vol. 133, 2000, p.130.

¹⁰ Cochran - Smith & Lytle S.L, « The Teacher reserach movement : A decade later. Educational researcher, 1999, pp.15-25, cité in Tochon, François, « Note de synthèse... ».

¹¹ Lefebvre, Julie, « La pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion : définitions et processus », 2015, p.3.

¹² Borg, Simon, « Teacher cognition in language teaching... », Op. cit., p.81.

« des connaissances sur tous les aspects de leur travail et répertorient les étiquettes récurrentes utilisées pour décrire les divers concepts psychologiques (...) désigne(és) collectivement ici comme la cognition des enseignants »¹³. En somme, si les savoirs des enseignants sont tacites, ils orientent leur action. La recherche sur la pensée enseignante prend place dans un mouvement vers ces savoirs tacites, partant de l'hypothèse que les enseignants ne sont pas des applicateurs de règles, mais des *praticiens réflexifs*. La réflexion sur l'action accomplie est au cœur de ce courant de recherche.

Dans ce sens, Woods, l'un des chercheurs pionniers dans ce domaine souligne que le but est « d'aller au-delà de l'action, de voir la salle de classe à travers les yeux de l'enseignant, et de comprendre les processus de pensée qui l'amène à poser ses actions. [II] s'est alors opéré un changement d'orientation de la recherche, de ce que l'enseignant fait vers ce l'enseignant pense et cette nouvelle orientation s'est étendue à l'enseignement des langues, tant en anglais qu'en français.¹⁴

Pour les chercheurs anglo-saxons tels que Freeman et Johnson, Meijer, Verloop et Beijaard, visent à renforcer la réflexion des enseignants sur leur pratique pédagogique, leur première visée comporte une valeur formative. Tandis que pour Borg, la compréhension de la cognition des enseignants et leur découverte des connaissances contribuent également à élargir un savoir théorique exploitable dans le domaine de la formation des enseignants, dans la mesure où l'examen de leurs réponses personnelles révèle les territoires derrière leurs décisions, ainsi que leurs pensées cachées et leur pédagogie pouvant être interprétées, jugées, révisées et, enfin appliquées de manière universelle¹⁵. Ce même chercheur justifie la recherche sur la cognition des enseignants de langues de différentes manières :

- comprendre dans quelle mesure et comment une politique (ou une innovation) est interprétée et mise en œuvre; examiner des aspects largement discutés de l'enseignement de la L2 au sujet desquels la cognition des enseignants reste insuffisamment sous-étudiée;
- comprendre les écarts entre les pratiques actuelles des enseignants et ce qui est considéré comme optimal ou souhaitable;

¹³ Borg, Simon, « Teacher cognition in language teaching... », Op. cit., p.81.

¹⁴ Woods, Devon, et Knoerr, Hélène, « Repenser la pensée enseignante », Op. cit., p.17.

¹⁵ Simon Borg. « Introducing language teacher cognition », Op. cit.

- établir une base de connaissances préalables pouvant éclairer la conception ultérieure des cours de formation des enseignants; évaluer l'impact continu et sommatif du développement professionnel.¹⁶

3. Comment la cognition enseignante se construit-elle?

Le postulat central des recherches sur la cognition enseignante est que cette dernière se développe comme « un système pratique souvent tacite et personnel de constructions mentales détenues par les enseignants et dynamiques, c'est-à-dire définies et affinées sur la base des expériences éducatives et professionnelles tout au long de la vie des enseignants »¹⁷. Sa constitution est influencée par plusieurs facteurs suivant la trajectoire personnelle et évolutive de la vie des enseignants qui a commencé antérieurement et continue à se développer corrélativement à l'expérience personnelle. Les croyances acquises tout au long de cette trajectoire sont difficiles à changer.

La figure 1 ci-dessous¹⁸ illustre la manière dont se développe la pensée des enseignants. Or, outre l'aspect personnel de chaque enseignant, son expérience antérieure en tant qu'apprenant continue à éclairer sa connaissance et à guider sa pratique tout au long de sa vie professionnelle. De plus, les programmes de formation initiale façonnent l'agir enseignant. Il existe des preuves suggérant que, même si la préparation professionnelle influe sur la cognition des stagiaires, les programmes qui ignorent les croyances antérieures des enseignants stagiaires sont moins efficaces pour les influencer (par exemple : Kettle & Sellars; Weinstein). Les recherches ont également montré que les connaissances et les pratiques des enseignants constituaient des informations réciproques.

Le contexte éducatif et social des pratiques des enseignants, influencent aussi leur pensée et joue un rôle primordial dans la mise en pratique de leurs connaissances¹⁹. Les facteurs contextuels occupent une place primordiale dans la détermination de la capacité des enseignants à mettre en œuvre un enseignement conforme à leurs cognitions (par exemple, Beach; Tabachnick)²⁰.

¹⁶ Borg, Simon, Justifying language teacher cognition research, 28/10/2015, consulté le 03/12/2018. <http://simon-borg.co.uk/justifying-language-teacher-cognition-research>.

¹⁷ Borg, Simon, « Teacher cognition and language education », 2006, p.35.

¹⁸ Borg, Simon, « Teacher cognition in language teaching... », Op. cit.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Borg, Simon, « Teacher cognition in language teaching... », Op. cit.

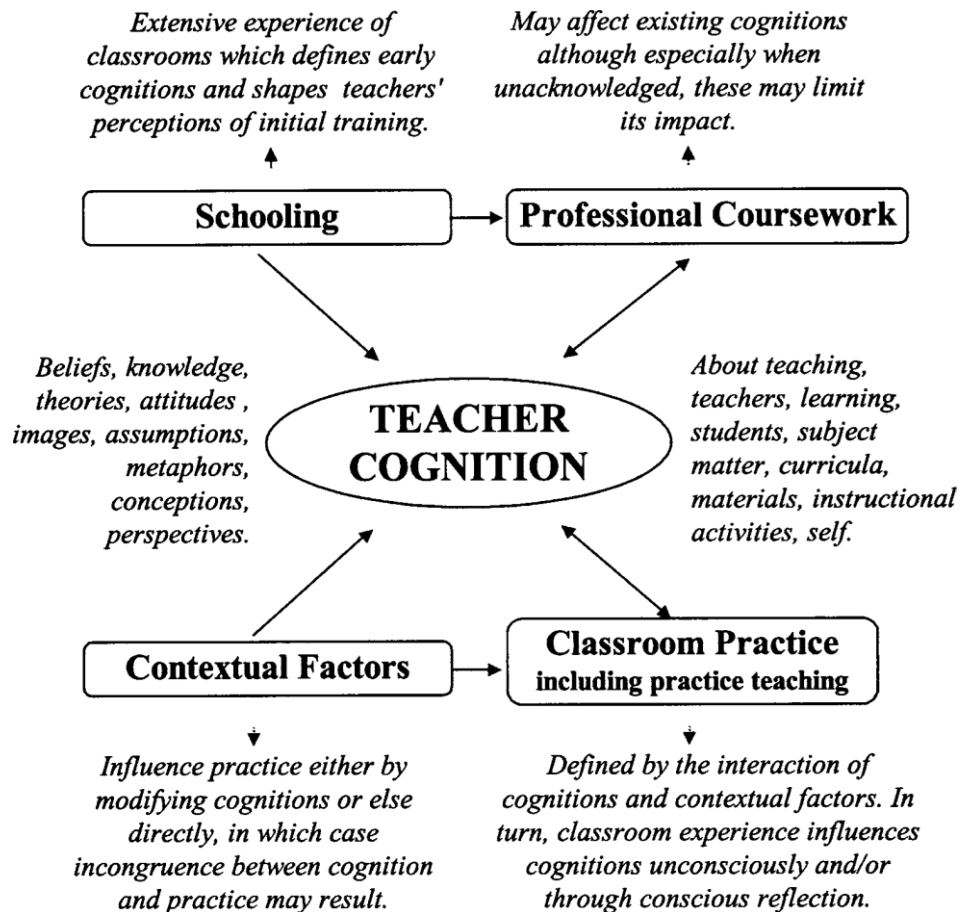


Figure 1, La construction de la cognition enseignante²¹.

4. Les croyances et les connaissances des enseignants

Les études sur la pensée enseignante s'attachent essentiellement aux croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de langue, dans la mesure où celles-ci ont un impact sur leurs pratiques. Selon Woods, les décisions de l'enseignant sont influencées par trois aspects fonctionnant en une seule entité, ce sont : (Knowledge, assumptions, beliefs, ou BAK). Les savoirs/connaissances sont davantage démontrables, font plus autorité, et sont plus généralement acceptés comme « vérités », que les

²¹ Borg, Simon, « Teacher cognition in language teaching... », Op. cit.

croyances, lesquelles sont plus individuelles et plus marquées sur le plan émotionnel. Ainsi, il existe une prolifération terminologique autour de la double question des croyances et connaissances des enseignants. Cette multiplicité, n'apporte pas tant un flou épistémologique qu'une reconnaissance du phénomène lui-même.

De ce fait, dans la littérature sur la pensée enseignante, le concept de croyance est loin d'être unanimement lié au concept de cognition. Ainsi pour Clark, les croyances « sont des idées préconçues et des théories implicites »; pour Porter et Freeman, il s'agit d'orientations de l'enseignant; Pajares, quant à lui, explique qu'il existe deux types de croyance des enseignants : le premier porte sur « toute proposition simple, consciente ou non consciente, inférée à partir de ce qu'une personne dit ou fait pouvant être précédée par la phrase "je crois que..." », tandis que le second type porte sur la représentation « que se fait un individu de la réalité; celle-ci possède assez de validité, de vérité ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement »²².

Mais c'est plutôt la définition de Kagan que l'on retient, car elle propose de considérer les croyances des enseignants comme une forme de connaissance personnelle, composée de conjectures le plus souvent implicites, et concernant les élèves, l'apprentissage, la classe, le processus d'enseignement, ainsi que les objets à enseigner²³. Dès lors, cette auteure relève deux invariants relatifs à la notion de croyance: ceux-ci sont d'une part stables, résistants au changement, et d'autre part, modulables et évolutifs. Ils sont généralement associés au style spécifique d'enseignement²⁴.

Il convient désormais de se positionner dans cette multiplicité et ce foisonnement terminologique. On considère que réfléchir à la croyance permet, sinon de nommer et d'énoncer, de rendre visible, les représentations des enseignants sur divers aspects de leur métier, langue, apprenants, méthodes etc..²⁵. C'est une idée fondamentale et précieuse dans ce travail,

²² Pajard, Frank, «Teachers beliefs and educational reserch: Cleaning up a messy construct», in *Review of Educational Reserch*, vol. 62, 1992, p.310.

²³ Ibid.

²⁴ Kagan, D.M., «Implications of Research on Teacher Belief», in *Educational Psychologist*, vol. 27, n°1, 1992, in Anne Vause, « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner », 2009, p.9.

²⁵ Barcelos, Ana Maria, «Les croyances des enseignants de langue: une clé pour comprendre les pratiques», in *Le Français dans le Monde*, R&A, 2014, p.64.

puisqu'elle permet de faire le lien entre une pratique réflexive, un agir professoral et une planification de l'enseignant. C'est alors que la croyance définie, comme une *forme de pensée, des constructions de la réalité, des moyens de voir et percevoir le monde et ses phénomènes*²⁶. Se mue en un véritable outil, disponible pour l'interactant. Cet outil ne se comprend que lorsqu'il est réinterrogé dans son contexte d'émergence et de réalisation. Dès lors, les croyances sont duelles, agissant à la fois comme un système complexe stable et dynamique, et comme une matrice fluctuante et évolutive dans le temps et dans l'espace.

On le rappelle, chaque individu est un être interprétatif. Il ne fossilise pas ses croyances mais les réactualise, les réajuste, les intériorise et les interprète en fonction d'un contexte social, d'une situation interactionnelle, ainsi qu'en fonction des autres. Effectivement, lorsqu'elles sont orientées vers autrui, nos croyances sont bousculées et réinterrogées, parfois renforcées et parfois renouvelées. Lorsqu'elles nous placent dans une réflexion à soi et avec soi-même, les croyances influent sur *l'image de soi* et sur les *émotions*²⁷. Une méthode que l'on privilégie afin d'étudier les croyances serait alors l'analyse des pratiques, à savoir les discours les intentions et les actions des enseignants. Ce faisant les cours sont « *observés, filmés ou enregistrés afin de comprendre les actions des enseignants. Ensuite, dans des séances de rappel stimulé, les enseignants sont invités réfléchir sur leurs actions et sur les choix qu'ils ont fait pendant le cours* »²⁸.

Dès lors ce procédé de retour réflexif sur l'action mène non seulement l'enseignant à confronter ses croyances et ses actions, mais du même coup, à confirmer et aussi certainement à modifier et réajuster ses mêmes croyances et actions. Ainsi, « *les croyances influencent les actions, mais les actions influencent aussi les croyances* »²⁹. Nous sommes ici dans une approche interactive qui met l'accent sur l'influence des facteurs contextuels dans la relation entre actions et croyances. Barcelos propose deux tableaux explicatifs afin d'éclairer les dissonances croyances-actions ainsi que les facteurs liés au contexte, qui influencent les croyances³⁰. Ces synthèses

²⁶ Barcelos, Ana Maria, « Les croyances des enseignants de langue », Op. cit., p.65.

²⁷ Ibid., p.66.

²⁸ Ibid., p.68.

²⁹ Ibid., p.68.

³⁰ Ibid., p.71.

témoignent de la complexité du système de croyances qui habite l'enseignant, qui mobilise cette ressource comme outil, en fonction des besoins de tel ou tel contexte. On se rapproche avec cette idée de la croyance comme un outil, de la notion de ressources didactiques propres à chaque enseignant.

Ce que l'on doit retenir, ici, c'est que les croyances, lorsqu'elles sont rendues audibles et visibles pour l'enseignant, deviennent un véritable outil de connaissance, capable d'alimenter une pensée réflexive et un agir professoral. Si la croyance pragmatique reste encore en friche dans le champ de la didactique, il n'en demeure pas moins que l'étude de son interaction en fonction des contextes de l'agir reste riche en promesses. Ces développements nous permettent d'aborder la question méthodologique des recherches sur la pensée enseignante.

5. L'autoconfrontation comme procédé méthodologique d'étude de la pensée l'enseignante

En s'intéressant prioritairement à la pensée de l'enseignant, on focalise l'intérêt sur la dimension invisible de son action. Le principe de recherche sur la compréhension de la cognition enseignante émane d'une collaboration entre les chercheurs et les enseignants afin que ces derniers commentent leur agir et rendent ces dimensions cachées plus intelligibles. Parmi l'éventail de méthodes de recherche utilisées figurent, le questionnaire fermé, les entretiens, les méthodes de pensée à haute voix, les journaux de bord et les narrations. Nous nous contenterons ici de présenter la technique de l'entretien d'autoconfrontation.

Cette méthodologie constitue en une médiation privilégiée pour comprendre quels sont les dessous de l'action enseignante, elle repose sur deux caractéristiques importantes :

- un cadre dialogique dans la mesure où « le dialogisme constitue le principe directeur (de ce) dispositif méthodologique »³¹
- une métacognition « en prenant l'activité comme objet de réflexion, le participant se confronte à une activité métacognitive sur sa propre pratique, dont le discours peut intéresser le chercheur »³². La visée de

³¹ Faïta, Daniel et Vieira, Marcos, « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée », *D.E.L.T.A.*, 19:1, 2003, p.124.

³² Cicurel, Francine, « Pensée en action/pensée sur l'action : fenêtre sur l'agir professoral? », in *Le Français dans le Monde*, R&A, 2014, pp.83-100.

cette technique est de « donner au sujet un accès à des traces de son action notamment par la voie de filmage. Le protocole de ce type de recueil de données demande (...) au sujet de produire un discours (sur son agir) face aux séquences filmées³³. La parole est donnée à l'enseignant comme informateur afin qu'il revienne sur son action, qu'il la commente et la rende plus visible

La collecte des données se déroule en deux étapes : « des données rétrospectives et déclaratives »³⁴. Dans un premier temps, l'enregistrement vidéo des interactions de classe de langue permet de cerner les actions de l'enseignant/apprenants. Et dans un deuxième temps, la visualisation de la vidéo enregistrée devant l'enseignant pour obtenir des données rétrospectives - pensée - peut servir dans l'étape post action.

L'entretien d'autoconfrontation permet à l'enseignant à partir de la confrontation de la pensée à l'agir enseignant de fournir des éléments de compréhension au chercheur en lien avec ses objectifs et ses questions de recherche. Il s'agit d'abord, pour ce dernier, de créer des positions dialogiques appropriées afin que l'enseignant décrive et raconte son activité d'une manière simple. Ensuite, il lui faudra avancer dans l'échange et tenter de se renseigner sur ses préoccupations, ses attentes, ses connaissances, ses représentations, voire ses émotions ressenties. Ici, il est essentiel que l'entretien ait lieu peu de temps après l'observation. Les données de l'entretien sont ensuite analysées. Cependant, le chercheur qui souhaite recourir à cette démarche méthodologique doit se montrer conscient de ses limites.

Conclusion

Nous avons montré que la pensée enseignante, en tant que modèle d'analyse de l'action de l'enseignant de langue fait le lien entre son comportement observable et sa cognition. Autrement dit, elle porte sur la manière dont chaque enseignant se représente l'enseignement/apprentissage de la langue. Cette pensée se construit dans une trajectoire individuelle où les facteurs contextuels jouent un rôle primordial.

³³ Cicurel, Francine, « Pensée en action/pensée sur l'action... », Op. cit., p.250.

³⁴ Cambra-Gine, Margarida, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Cédif-Dedier, 2003, p.223.

Bien que les systèmes éducatifs soient régis par des normes auxquelles les enseignants sont invités à respecter, les enseignants sont des décideurs qui façonnent leur pratique par leur représentation, derrière leur décisions observables en classe, leur croyances sont des outils possibles de mise en œuvre de leur action, en d'autres termes, ils sont en mesure de les mobiliser afin d'entreprendre leur activité d'enseignement. Il s'agit d'un domaine de recherche bien établie dans le contexte anglo-saxon que dans le contexte francophone. Son émergence en didactique des langues étrangères émane d'une volonté de théoriser les connaissances réelles des enseignants comme praticiens et décideurs pour les investir dans le développement de ce domaine et notamment la formation des enseignants.

Enfin, bien que l'étude de la pensée enseignante ait été menée dans les contextes occidentaux, leurs résultats peuvent bien ouvrir des perspectives de recherche dans le contexte libyen.



Bibliographie

- Barcelos, Ana Maria, «Les croyances des enseignants de langue: une clé pour comprendre les pratiques», in *Le Français dans le Monde*, R&A, 2014.
- Borg, Simon, « Introducing language teacher cognition », 2009, consulté le 3-12-2018, <http://www.education.leeds.ac.uk/research/files/145.pdf>
- Borg, Simon, « Teacher cognition in language teaching : A review of reserch on what language teachers think, now, and do », 2003.
- Borg, Simon, Justifying language teacher cognition reserch, 28/10/2015, consulté le 03/12/2018. <http://simon-borg.co.uk/justifying-language-teacher-cognition-research>
- Cambra-Gine, Margarida, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Cédif-Dedier, 2003.
- Cicurel, Francine, « Pensée en action/pensée sur l'action : fenêtre sur l'agir professoral? », in *Le Français dans le Monde*, R&A, 2014.
- Collectif, *Dictionnaire de la psychologie*, Paris, PUF, 3^e édition, 2011.
- Dessus, Philippe, « Qu'est-ce que l'enseignement? », in *Revue française de pédagogie*, vol. 164, 2008.
- Durand, Marc et Riff, Jacques, « Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives », in *Revue française de pédagogie*, n° 103, 1993.
- Faïta, Daniel et Vieira, Marcos, « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée », *D.E.L.T.A.*, 19:1, 2003.
- Lefebvre, Julie, « La pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion : définitions et processus », 2015.
- Kagan, D.M., «Implications of Research on Teacher Belief», in *Educational Psychologist*, vol. 27, n°1, 1992.
- Pajard, Frank, «Teachers beliefs and educational reserch: Cleaning up a messy construct», in *Review of Educational Reserch*, vol. 62, 1992.
- Tochon, François, « Note de synthèse: Recherche sur la pensée enseignante: un paradigme à maturité », in *Revue française de pédagogie*, vol. 133, 2000.
- Woods, Devon, et Knoerr, Hélène, « Repenser la pensée enseignante », in *Le Français dans le Monde*, R&A, 2014.



