

La palabra de los docentes: ¿un objeto de investigación?

Francine Cicurel Universidad Sorbonne nouvelle, Centro de investigación DILTEC

Mi propuesta se centrará en los diferentes modos de aprehender la clase de lengua, enfocándome en las interacciones que allí tienen lugar, pero también introduciendo una reflexión sobre los comentarios que los profesores se ven obligados a hacer sobre sus prácticas.

La pregunta que plantearé es la siguiente: **¿Qué pueden aportarnos la observación de clases y la palabra de los docentes para comprender mejor la enseñanza de una lengua?**. ¿Nos permite esto aprender algo sobre la profesión docente y sobre las estrategias de enseñanza?

Veremos cómo recoger la palabra de los docentes y lo que nos aporta. Detrás del enfoque del que les hablaré, está el postulado de que el «retorno a la acción», la **reflexividad**, permite tomar la medida de la acción realizada en clase.

El interés por las **interacciones didácticas** (didácticas, es decir, aquellas que tienen lugar en clase y cuyo objeto es la transmisión de saberes), se basa en el microanálisis de eventos lingüísticos en el aula. La investigación se ha enriquecido recientemente con un vivo interés por lo que podemos llamar la **«pensée enseignante»** (pensamiento docente). De hecho, detrás de la interacción, se disimulan los motivos de la acción, las decisiones que el profesor se ve obligado a tomar con alta frecuencia, las representaciones que posee sobre la acción a llevar a cabo. A través de las entrevistas realizadas con los profesores sobre su acción, emerge una serie de **«convicciones metodológicas»** sobre la acción docente, y eso es lo que vamos a ver

Plan

- I. La clase de lengua, un objeto de investigación: ¿bajo qué condiciones?
- II. El dispositivo de la interacción didáctica
- III. La dimensión oculta del trabajo docente
- IV. Un episodio revelador de la acción de enseñar: Un «salón de té útil» o la invención de la clase

I La clase de lengua, un objeto de investigación: ¿bajo qué condiciones?

¿A qué procedimientos hay que recurrir para lograr transformar el 'vivo' de la clase en objeto de investigación? ¿Por qué medios puede el investigador acceder a una acción de la cual, en general, es solo espectador o testigo?. ¿Cómo encontrar la lógica de una acción?.

Recordemos primero brevemente el principio y las modalidades del trabajo sobre las interacciones en clase (1) comenzando por decir que se trata de una **investigación de campo**. La clase no es *a priori* un objeto de investigación, sino un lugar de trabajo donde se aprende y se enseña. Es un **objeto complejo** donde se cruzan interacciones, programas, resultados, metodologías, objetivos de los actores, y limitaciones institucionales.

Cuestiones de método

Se puede considerar que la clase puede ser apprehendida de tres maneras diferentes:

Manera 1: Observar desde el exterior

Todo observador de una situación *x* puede atribuir sentido a una acción social si él mismo ha tenido la oportunidad de realizar esa acción. Se tiene una idea de la significación de un acto en función de la propia experiencia del mundo. Observar las acciones de un profesor en clase se inscribe en esta primera manera. Cuando nos interesamos en las interacciones en clase, se observa y se describe muy a menudo a partir de **transcripciones**, es decir, de una transformación de lo oral a lo escrito y, partiendo de este **«escrito fabricado»**, se intenta comprender cómo se lleva a cabo el proceso de transmisión

Manera 2: Basarse en verbalizaciones del actor sobre su actuar

En este segundo modo de recolección de datos, se interroga a los docentes sobre su práctica permitiéndoles visionar su propia clase filmada, mediante un procedimiento de **autoconfrontación**. Por lo tanto, se filma la clase y se **«provocan»** comentarios por parte de los actores sobre su acción. Se apoya en la capacidad que todo individuo posee para interpretar él mismo su comportamiento. Como sujeto reflexivo, este último tiene necesariamente algo que decir sobre su propia acción.

Manera 3. Acceder al actuar a través de métodos indirectos

También se puede intentar acceder a la acción de enseñanza mediante documentos de apoyo a esta acción: **diarios de a bordo**, cuadernos de preparación de clases, textos de instrucciones que describen una acción, etc. Así, la fuente de conocimiento sobre las prácticas de transmisión en clase puede obtenerse a través de la recopilación de **datos naturales** (observaciones de clase) y de **datos provocados** (entrevistas y cuestionarios).

Estas metodologías de investigación, cualquiera que sea el método adoptado, no carecen de relación con las prácticas de los **antropólogos**.

Es necesario desplazarse al campo, entrar en contacto con los actores, a saber, los profesores a cargo de la clase de lenguas extranjeras, obtener permiso para asistir a las clases durante un período variable, grabar y a veces filmar las clases, y finalmente transcribir los intercambios verbales para transformarlos en datos analizables. El archivo de datos y la constitución de **corpus** que se enriquecen a lo largo de los años son ahora importantes en el desarrollo de este tipo de investigaciones.

(1) En Francia, las investigaciones sobre la clase en didáctica de lenguas se han enriquecido con los trabajos de Kerbrat-Orecchioni (1990) y del GRIC (y más recientemente ICAR) de la universidad de Lyon. La difusión de los escritos de los británicos Sinclair y Coulthard (1975) relativos al *Discourse Analysis* había abierto perspectivas para el estudio de los discursos del aula y permitido dar grandes pasos en el conocimiento de la estructura de los intercambios en clase. Se conoce el éxito del famoso **intercambio ternario: solicitud/respuesta/retroacción**

II. El dispositivo de la interacción didáctica

Pequeño ejemplo de una transcripción para ver más adelante

Veamos lo que se puede extraer de estas observaciones del comportamiento lingüístico de los participantes. Se ha logrado identificar rasgos que caracterizan la interacción en clase. Recordamos las líneas maestras de lo que constituye la **didacticidad de una interacción** (2)

Se trata de:

- una interacción con **finalidad cognitiva**: el objetivo es siempre un aumento del saber del otro;
- una interacción donde las **relaciones de posición** están determinadas por el estatus de los participantes, por lo tanto, por su grado de experiencia reconocida. El profesor es experto en la materia enseñada y, por lo tanto, dispensa el saber, y los aprendices quieren o deben aprender;
- una interacción **planificada**: esta planificación —la preparación de la clase— se pone a prueba de alguna manera en el momento de la clase y del encuentro con una fuerza de cooperación o resistencia;
- una interacción que da lugar a la **emergencia de actividades didácticas**, especialmente en el caso de la enseñanza/aprendizaje de una lengua. En efecto, la lengua que todo hablante comparte, para convertirse en disciplina enseñada, debe moldearse en esquemas de actividades de clase. Esta actividad didáctica se caracteriza por la **presencia de consignas y una evaluación**;
- una interacción que se realiza en un **tiempo limitado** y que requiere una mayor atención de los participantes, ya sea por parte del docente o de los aprendices.

- un **régimen discursivo particular**: la clase de lengua es un universo de lenguaje donde la atención se centra en las palabras, las expresiones, la gramática, etc., de ahí una **importante dimensión metalingüística**; se observa allí la producción de un discurso sobre las reglas gramaticales, sobre las palabras, sobre el uso de las palabras.

- una estructura específica de la interacción: La más frecuente es: **solicitud del profesor / respuesta del alumno / feedback del profesor** (Sinclair y Coulthard, 1975).

- Las funciones del profesor (Louise Dabène): **informador/ animador/ evaluador**.

El mundo de la clase se revela así a través de la observación detallada de las interacciones. Pero, ¿es visible todo lo que sucede en la clase?. ¿A qué tiene acceso el observador?. ¿Tiene acceso a los motivos de una acción, a lo que sucede debajo del discurso construido y producido?.

(2) Para más detalles ver los *Carnets du Cediscor 7*, o *Aile 16*.

III. La dimensión oculta del trabajo docente

¿Es posible que solo veamos la superficie de las cosas y los actos?. La acción humana escapa a la observación porque ocurre en parte en la interioridad de la conciencia y está determinada por un conjunto de factores no observables: **el proyecto que la precede o la motiva**, así como el proceso de modificación en curso de la acción. El sociólogo Schütz (1998) insiste en que la acción se modifica durante el actuar: hay un sentido inicial y un sentido susceptible de desviarse durante la acción. La acción impedida, la brecha entre la acción realizada y la acción proyectada, forman parte del actuar.

El dispositivo de investigación adoptado fue el siguiente: provocamos **verbalizaciones** por parte de profesores que visionan una de sus clases o una parte. Pueden interrumpir la visualización de su propia clase filmada para comentar su acción como lo deseaban. Se trata de una **autoconfrontación**.

Uno de los campos de estudio de que disponíamos era el de las clases de francés impartidas a estudiantes chinos en un contexto universitario en Francia. Gracias a la puesta en palabras de la acción docente, pudimos ver cómo una de las actrices de este contexto, la profesora, actúa o verbaliza su acción y el proyecto que forma de enseñar francés a chinos en Francia.

Un ejemplo del dispositivo en paralelo, en dos columnas:

Interacción con estudiantes chinos (Tema: los platos regionales chinos)

Comentarios de Gaya

Interacción con estudiantes chinos	Comentarios de Gaya
Tema: los platos regionales chinos 001 P entonces otro plato por acá ↑ 002 Am me parece, me parece: eh... esta manera de distinguir, eh... la cocina china... 003 P sí: 004 Am no es buena 005 P sí explicá por qué + esto es interesante 006 Am porque... (cuchicheo en el grupo "yin") 007 P ESCUCHEN allá ese grupo es importante lo que nos está diciendo 008 Am porque eh distinguimos eh la cocina justamente por eh la re: la región 009 P de acuerdo sí 010 Am entonces creo que, eh... 011 P entonces, creés qe calentar y enfriar no es del todo correcto entonces + tal vez podemos pensar que hay varias clasificaciones + es decir que como vos decís + puede haber: + sin embargo cuando ella (<i>la estudiante que hizo una exposición sobre la cocina china</i>) dice + al principio dice: que la cocina está a su vez vinculada a la sociedad ↑ a la filosofía ↑ y a la medicina + la medicina por supuesto + son las especias por ejemplo + como en la India + en la India se usan mucho las especias también para curar el XXX por ejemplo etc. + por lo tanto haya tal vez muchas clasificaciones + por un lado está el yin y el yang ↑ + y también dependiendo de las regiones + porque es cierto que hay cocinas regionales + cada región tiene una cocina particular + pero si querés las dos clasificaciones pueden ser correctas	(risas) este también es un momento que me interesa porque efectivamente como decía y: también es: XXX + es esta interactividad a la que apunto cada vez ↑ + acá una vez más ha funcionado muy bien + porque: ↑ cómo decirlo ++ a priori siendo profesor: estamos en una posición + repito A PRIORI + de PODER y de SABER + los profesores <u>en general</u> actúan como si lo supieran todo ++ XXX porque nadie sabe todo así que hay <u>siempre</u> un momento en el que se es ignorante + es inevitable de acuerdo ↑ + así que yo número uno <u>no quiero fingir saberlo todo ++ por lo tanto</u> vuelvo a involucrar a los estudiantes y les pido que compartan SUS competencias + SUS saberes y no me da miedo mostrar que hay campos en los que soy ignorante + o en los que no soy totalmente ignorante porque no soy totalmente ignorante pero que no conozco muy bien + no tan bien como ellos + y por lo tanto les pido que ellos me enseñen + y cuando le pregunto por ejemplo + cuáles son: un un estudiante dice pero no no es ying y yang + es más bien regional + la clasificación la organización de las distintas gastronomías + así que en ese momento obviamente capto ese comentario y pongo al grupo a trabajar de inmediato + y todos hablan todos dicen + y lo hago a propósito también +++ es decir que cómo se escribe + para que una vez más TODOS participen y que una vez más: ↑ tengan este PLACER porque ES un placer + y entonces si es un placer es una motivación adicional + para enseñarle al profe + es decir que: ELLOS también tienen saberes + ELLOS también tienen conocimientos que yo no tengo y les pido que ME Enseñen + y por lo tanto se crea realmente esta relación dialéctica DE INTERCAMBIOS de competencias + DE INTERCAMBIOS: de saberes +

	<i>DE INTERCAMBIOS: de datos en los que no tengo miedo y de nuevo: es una toma de riesgo adicional: ↑ + pero yo no: (risas) me doy cuenta que hablando + asumo asumo muchos riesgos + y y pienso que cuando se es docente + es le precio que hay que pagar +</i>
--	---

Presentación del corpus

Aquí está la manera en que disponemos (3) nuestros corpus: por un lado, una transcripción de la interacción que ha sido grabada o filmada y transcrita, es decir, se trata de lo que realmente sucedió en la clase, y por el otro, lo que el profesor declara sobre ese instante mientras mira la filmación de su propia clase y que, de cierta manera, **revive la acción**. Los comentarios de los profesores también se graban y transcriben. Este protocolo nos permite ver a qué momento de la interacción el docente hace un comentario.

Evidentemente, según las declaraciones de Gaya que han sido analizadas, las acciones en clase no están motivadas únicamente por la inmediatez de las situaciones, por las reacciones de los alumnos o las obligaciones ligadas al programa, sino también por una serie de «**principios metodológicos**» (adquiridos por formación, experiencia...), de «**convicciones**», lo que lleva a pensar que la acción de enseñanza se basa sin duda en opiniones o principios más o menos racionales que acompañan o subyacen a la interacción.

Así, en la secuencia que sigue, Gaya expresa de manera bastante firme su concepción de la clase de lengua, del clima que desea que reine en ella: **Es esta interactividad la que busco cada vez** ↑ + ahí una vez más funcionó muy bien para que, una vez más, **TODO EL MUNDO participe** y que, una vez más: ↑ tengan ese **PLACER** porque **ES** un placer + y por lo tanto si es un placer, es una motivación adicional.

El comentario profesoral es un discurso de **gran heterogeneidad**, lo que se explica por el hecho de que es un discurso oral improvisado donde la dimensión emocional está presente. Este tipo de discurso no es fácil de describir o categorizar porque contiene secuencias heterogéneas.

Intentemos poner un poco de orden:

Esto es lo que encontramos:

- **Legitimación de la acción:** La mayor parte del tiempo se constata la tendencia a querer justificar las acciones realizadas. Estas se suponen, de hecho, racionales y orientadas hacia un objetivo. La docente se siente en la obligación de explicar sus motivos. Ejemplo: *(evidentemente capto esta observación y pongo al grupo inmediatamente a contribuir)*.
- **Justificación metodológica:** La metodología puede ser vista como un fracaso o un éxito, (ahí una vez más funcionó muy bien; es esta interactividad la que busco cada vez).
- **Planificación:** La acción de enseñanza es a menudo bipolarizada: por un lado, está orientada hacia el programa, la secuencia planificada, y el modo de realización de esta última, y por el otro, hacia los aprendices, quienes pueden provocar un cambio de plan, una **desplanificación**.
- **Una mirada sobre sí misma:** A esto se añaden secuencias donde la docente hace comentarios sobre su propia conducta y evalúa su manera de actuar, a veces para criticarse o para encontrar lo que caracteriza su estilo de enseñanza. Ejemplo: *je ne veux pas faire semblant de tout savoir* (no quiero simular saberlo todo) o el comentario sobre la risa: *ah, bueno, la risa, de todas formas, sí, pero bueno, esa es mi forma de hacer las cosas y es primordial que todo transcurra en la distensión y el buen humor*.
- **La tipificación de las acciones - las normas de conducta:** Las acciones ejecutadas se colocan en categorías típicas, que el docente ha tenido la oportunidad de construir porque estas situaciones ya han sido encontradas. Esto se traduce en la capacidad del profesor de realizar **generalizaciones o tipificaciones**, manifestado por adverbios como *normalement* (normalmente), *généralement* (generalmente), *toujours* (siempre), acompañados de consejos que remiten a «**principios**» o a un repertorio de convicciones que el docente se ha forjado. Hay como una construcción de una **gramática personal** con la distinción de lo que está dentro de la norma o lo que se aleja de ella. Ejemplos: *siempre hay un momento en el que se es ignorante + es inevitable, ¿de acuerdo? /.../ creo que cuando uno es docente + es el precio a pagar*.
- **La percepción del público aprendiz:** El objeto del discurso es a menudo los aprendices. Ejemplo: *que TODO EL MUNDO participe y que, una vez más: ↑tengan ese PLACER*). *ELLOS también tienen saberes + ELLOS también tienen conocimientos que yo no tengo*.

La verbalización parece funcionar por rememoración y asociación de ideas. Siendo la acción de enseñar multimodal, varias cosas suceden al mismo tiempo en la clase, y el docente que se observa toma decisiones, por lo que una palabra lleva a otra.

Acercas de los dos tipos de recolección de datos

El hecho de no «limitarse» a los datos proporcionados por la observación de las interacciones de la clase ha permitido descubrir fenómenos que no aparecen en la superficie o solo a través de rastros furtivos. Se trata esencialmente de:

- la actividad planificadora (y el trabajo con o contra el tiempo);
- los afectos y las emociones;

- la percepción constante del docente de un público que lo examina;
- los obstáculos encontrados;
- el acto de enseñanza vivido como una **«performance»**, que puede tener éxito o fracasar.

Intentaremos ahora arrojar un poco de luz sobre la noción de **actuar profesoral**.

¿A qué llamamos «actuar profesoral»?

Cuando se habla de actuar, se pone el acento en el hecho de que, para cumplir su profesión, el profesor ejecuta una serie de acciones generalmente coordinadas, y a veces simultáneas, subordinadas a un objetivo global. Estas acciones tienen la particularidad de provocar acciones por parte del grupo o de individuos, ya que buscan inducir transformaciones de saberes y a veces de comportamiento.

El **actuar profesoral** es el conjunto de acciones verbales y no verbales, preconcebidas o no, que un profesor pone en marcha para transmitir y comunicar saberes o un **«poder-saber»** a un público dado en un contexto dado. También incluye las intenciones, los motivos y las estrategias implementadas. No se limita a lo que sucede en el aquí-ahora de la clase, ya que es también un **proyecto**, una **proyección** y una consideración del pasado.

IV. Un episodio revelador de la acción de enseñar: un «salón de té útil» o la invención de la clase

Mi ejemplo está extraído del comentario de una profesora francesa, Valérie, que se dirige a un público de mujeres de origen asiático que residen en Francia, cajeras en su mayoría, poco o nada inmersas en la sociedad francesa. La profesora habla mucho de sus aprendices y desearía que estuvieran interesadas, pero no querría que la interacción con ellas dejara de ser **«un curso»**.

Verbalización de la profesora Valérie: curso de francés para público migrante (corpus Corny) (4)

*Texto de Valérie: bueno, pero volviendo a este ejemplo, sé que puedo hablar con ellas quince minutos pero que más allá de eso hay una desconexión, no les interesa forzosamente, ¿entiendes? [...] si no, tengo demasiado miedo a la desconexión y al aburrimiento:: y a:: **no hay que dejar que se aburran***
++

*Preciso que muy a menudo la gente tiene objetivos gramaticales, yo, como te dije, **ellas no van a obtener diplomas después** + eso no entra + ¿ves? en una cadena balizada: con dificultades: niveles: para nada, para nada, para nada, entonces, eh, ya está + en todo caso, este año es lo que hice ++ sí, el tema lo eligen ellas porque, al mismo tiempo, se une a lo que te decía, me digo: bueno, trabajan toda la semana + vienen aquí para practicar un francés bueno XXX no hablan con francesas + ¿ves? + entonces la idea no es el salón de té, pero + **sería un salón de té un poco útil** ¿ves lo que quiero*

decir? eh, en el plano del, bueno, del, del francés, eh, de la lingüística, ya está + pero el ambiente debe ser de salón de té +++ para la gente, para ellas, ya está + es un poco así como pensaba yo las cosas.

Análisis del comentario:

- Estimación del tiempo de interés para una actividad.
- Preocupación por mantener el interés del público.
- Representación de lo que es un curso de lengua: objetivos gramaticales.
- Definición de un marco de enseñanza que no incluye certificación.
- Elección del tema por el grupo.
- Deseo de hacerles practicar la lengua según sus necesidades.
- Retorno al formato del curso: un salón de té útil.

Se detecta una **«preocupación»**: la profesora teme que este público de mujeres con baja escolarización se canse rápidamente de un curso demasiado académico.

Señalemos las huellas: «sé que puedo hablar con ellas quince minutos pero que más allá de eso hay una desconexión, no les interesa forzosamente» y «No hay que dejar que se aburran».

La profesora se inquieta por su prontitud a desvincularse del tema del curso. La cuestión es si quieren progresar en la lengua o más bien comunicarse con otras mujeres como ellas, en una lengua que es la del país en el que viven, pero que no hablan fuera de la clase.

En la ausencia de evaluación que acompañe al curso («ellas no van a obtener diplomas después + eso no entra + ¿ves? en una cadena balizada: con dificultades: niveles: para nada, para nada»), estas aprendices no necesitan ser puestas a prueba. Es con estos parámetros —ausencia de certificación, riesgo permanente de aparición del aburrimiento— que es necesario **construir el curso, que es necesario inventarlo**.

Esta secuencia muestra la manera en que la profesora quiere hacer coincidir elementos a veces contradictorios: origen socioprofesional de los públicos, ausencia de objetivos institucionales preorganizados, y deseos lingüísticos o comunicativos de las mujeres. La consecuencia es una **libertad a veces embarazosa** para la profesora, de ahí la necesidad de construir un marco original aquí definido como **«salón de té útil»**.

La profesora habla de marco porque se encuentra en un entorno poco restrictivo. Sin embargo, no quiere perder el marco de clase, lo que es una especie de puesta en peligro, porque entonces corre el riesgo de perder su lugar como profesora. **Un profesor es alguien que transmite conocimientos y que organiza el marco, que tiene objetivos**.

(4) Convenciones de transcripción: + = pausa; := alargamiento silábico. En negrita lo que se refiere a la temporalidad del curso y que suscita cierta inquietud en la profesora.

Existe, por lo tanto, un **problema didáctico** que puede formularse así: **¿Cómo conciliar las necesidades y las identidades de los públicos con un formato de clase en el que la profesora quiere tener su lugar interaccional de profesora?** La preocupación por respetar un formato interaccional de «curso» está aún más presente porque nadie lo exige, excepto ella misma.

La solución propuesta por esta practicante reflexiva es: **apoyarse en su público** que proporciona un tema de partida sobre el cual ella construye luego el curso.

Estos discursos de docentes que vuelven sobre momentos de clase muestran que aparece algo más, que no era tanto la preocupación por la materia a enseñar, sino más bien lo relacionado con el **modo relacional** o la preocupación que tiene el docente por la **apropiación** de la materia enseñada por parte de los alumnos. La verbalización del sujeto-profesor sobre su acción de enseñanza permite descubrir muchos **motivos ocultos** en el momento de la interacción: la conciencia que tiene el profesor de su auditorio, la evaluación que hace de las dificultades que encuentra, el constante **interés por tener éxito** en una acción de enseñanza son algunos ejemplos.

Investigando las lógicas de acción de los profesores, sus convicciones, y sus doctrinas personales (a veces poco conocidas por ellos mismos), se descubren elementos para cuestionar las prácticas. Este trabajo permite conocer mejor las modalidades de la acción de enseñanza, las resistencias que ocasiona, y las estrategias implementadas por los interesados. Se dispone de datos para establecer **repertorios de prácticas**, examinarlos, compararlos y reflexionar sobre ellos. La puesta en palabras de la acción de enseñanza por parte de los profesores permite también interrogar el vínculo entre las prácticas y los principios. Así, el mundo subterráneo de la acción de transmisión quizás revele algo de su lógica.

Conclusión

La experiencia de los docentes es a menudo personal y poco o nada verbalizada y, por consiguiente, no comunicada. Por ello, el **saber práctico** corre el riesgo de perderse. Si se interroga a los docentes y se implementa una metodología para captar estos saberes prácticos en acción, la **didáctica de las lenguas se ve enriquecida**.

Se anima al investigador y al practicante a establecer una «**gramática de las acciones**» emprendidas en clase, esto con el fin de poder nombrarlas, identificarlas, evaluar lo que sucede y lo que conviene hacer. Se descubre que se trata de una gramática en parte **personal**, ya que el docente construye su rol por sí mismo, por la manera en que:

- jerarquiza las prioridades;
- organiza las elecciones;
- evoca lo que considera un éxito o un fracaso;
- formula juicios o expresa sentimientos.

Ciertamente, el actuar no se realiza de la misma manera según las culturas educativas, el entorno, la personalidad o la formación del docente, pero comporta un conjunto de propiedades que se pueden intentar desvelar. Si bien la acción docente está limitada y es limitante (el programa, los horarios, los lugares, los objetivos, los materiales, etc.), también parece que la escena de la clase no priva a un profesor de la posibilidad de expresar en ella un **estilo, una manera de hacer**.

Bibliografía

AGUILAR J. & CICUREL F., dir., (2014), « Pensée enseignante et didactique des langues », *Recherches & Applications* 56, Paris, CLE international.

BELLACK, A. et alii. (1966) : *The Language of the Classroom*, New York, Teachers College Press.

BORG S. (2003) : Teacher cognition in language teaching : a review of research on what language teachers think, know, believe and do », *Language teaching*, vol 36.

BIGOT V. CADET L. (2011), eds : *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Riveneuve éditions.

CADET L., CAUSA M. (2004) : « Cultures éducatives et construction d'un répertoire didactique en formation initiale », dans Beacco, Chiss, Cicurel, Véronique, eds, (2005) : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Presses universitaires de France.

CAMBRA GINÉ M. (2003) : *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, coll. LAL. CICUREL F. (2002) : « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », dans *AILE n°16*, Publications Encrages, Université Paris VIII-Saint-Denis.

CICUREL F. (2007) : « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? », dans PLAZAOLA GIGER I., STROUMZA K., (2007), eds, *Paroles de praticiens et description de l'activité*, de Boeck.

CICUREL F., (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.

CICUREL F., (2014), « Pensée en action, pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ? » dans Aguilar & Cicurel, dir. *Recherches & Applications* 56, Paris, CLE international.

CICUREL F., BIGOT V., dir. (2005) : *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde : Recherches et applications*.

CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., SCHELLER, L. (2000) : « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, 2.

DABENE L. (1983) : « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue ». *Études de linguistique appliquée* 55. MEHAN H. (1979) : *Learning lessons. A social organization in the classroom*, Harvard University Press.

PLAZAOLA GIGER I., STROUMZA K., eds, (2007) : *Paroles de praticiens et description de l'activité*, de Boeck.

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

SINCLAIR, J. MC. H., COULTHARD R.M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford University Press.

VAN LIER L. (1988) : *The classroom and the Language Learner*, Longman, London New-York, 1988.