



HAL
open science

La pensée enseignante à la lumière de la théorie de l'activité de Vygotsky

Lin Xue

► **To cite this version:**

Lin Xue. La pensée enseignante à la lumière de la théorie de l'activité de Vygotsky. 16èmes Rencontres Jeunes Chercheurs (RJC 2013) : Modèles et modélisation dans les sciences du langage, May 2013, Paris, France. pp.43-53. hal-00964935

HAL Id: hal-00964935

<https://hal.science/hal-00964935>

Submitted on 24 Mar 2014

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.

La pensée enseignante à la lumière de la théorie de l'activité de Vygotsky

Lin XUE

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

EA 2288 - Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC)

xuelinshirley@hotmail.com

Résumé La classe de langue s'ouvre aujourd'hui sur l'agir professoral et ses motifs. Savoir, apprenant, enseignant, institution et tout autre élément lié à l'enseignement/apprentissage ou susceptible d'y participer se repèreront dans les verbalisations de l'action par les enseignants et les pratiques d'enseignement. Comment visualiser l'interaction de ces différents éléments présents dans l'univers cognitif de l'enseignant ? A partir de la théorie de l'activité (*Activity theory*) et d'entretiens d'auto-confrontation, le présent article s'attache à construire les différents « systèmes d'activité » de deux enseignants de chinois langue étrangère et de français langue étrangère. Ce sera également l'occasion de s'interroger sur le fonctionnement du « système d'activité » en tant que modèle dans les recherches sur la pensée enseignante.

Abstract The language class opens nowadays interesting prospects on teacher's action and motivation. In teacher's pedagogical practice and debriefing on his own action could be found knowledge, student, teacher, institution and many other elements related to teaching/learning. How to visualize interactions among those different elements existing in teacher cognition? Based on *Activity theory* and self-confrontation interview, this article aims at constructing two language teachers' *Activity systems* at different levels. It will also be an opportunity to see if activity system, as a non-linguistic model, is operative for research on teacher cognition.

Mots-clés : pensée enseignante, théorie de l'activité, système d'activité, français langue étrangère, chinois langue étrangère, culture éducative.

Keywords: teacher cognition, Activity theory, Activity system, French as a foreign language, Chinese as a foreign language, educational culture.

Introduction

La pensée enseignante constitue un processus psycho-socio-cognitif complexe et personnel. Sans doute en raison de cette complexité, les chercheurs dans ce domaine proposent chacun à leur manière de reconstruire, interpréter et modéliser la pensée enseignante. Dans ce présent article, après un bref résumé sur *la pensée enseignante* et sur *la théorie de l'activité*, nous essayerons d'utiliser *le système d'activité* pour analyser les pratiques des deux enseignants interviewés. L'objectif est de voir si le système d'activité, modèle qui est *stricto sensu* non linguistique, fonctionne pour les recherches sur la pensée enseignante des enseignants de langue.

1 La pensée enseignante et la théorie de l'activité

Tout d'abord, que faut-il entendre par *pensée enseignante* ? Il s'agit de ce qu'on appelle en littérature anglo-saxonne, *teacher cognition* ou *teacher thinking*. En laissant de côté le débat terminologique sur ces deux termes, qui ne fait pas partie de notre discussion, on peut se référer à la définition de Simon Borg :

*I use the term teacher cognition here to refer to the **unobservable** cognitive dimension of teaching - **what teachers know, believe, and think** [...] and the relationships of these mental constructs to what teachers do in the language teaching classroom. (Borg, 2003 : 81)*

Cette explication peut également être repérée dans les travaux de chercheurs francophones, comme par exemple chez François Tochon :

[...] 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. (Tochon, 2000 :130)

Si les connaissances, les convictions et les réflexions de l'enseignant sont non observables, ses pratiques observables, *l'agir professoral* selon l'expression de Francine Cicurel, peuvent nous donner des indices :

Comment définir « l'agir professoral » ? [...] il s'agit de l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. (Cicurel, 2011: 119)

Ainsi, les verbalisations des enseignants sur leurs propres pratiques d'enseignement peuvent probablement mieux nous informer de leurs motifs¹.

Si on tente de résumer les définitions de Borg, Tochon et Cicurel, on remarque que la pensée enseignante englobe quasiment tous les éléments mentaux d'un enseignant liés à l'enseignement. Les modèles visant à catégoriser ces éléments et à visualiser leurs interactions sont nombreux. Si Golombek (1998) pense que, chez un enseignant de langue, quatre catégories de savoirs (*knowledge of self, of subject matter, of instruction, and of context*) interagissent, Devon Woods (1996) schématise la pensée enseignante à l'aide du modèle BAK (*Beliefs, Assumptions, Knowledge*). Les exemples sont innombrables et ces différentes modélisations montrent bien la volonté des chercheurs de « travailler la pensée enseignante à partir des enseignants ».

Ce positionnement reste aussi nécessaire que pertinent, l'enseignant est également et avant tout un acteur social qui travaille dans une institution déterminée et sert d'intermédiaire entre les connaissances et un public donné. Par conséquent, la complexité de la pensée enseignante provient non seulement d'une multiplicité de facteurs cognitifs, mais aussi de la dimension interactive de l'action. Il sera ainsi intéressant de visualiser avec un schéma actionnel les différents éléments présents dans l'univers de l'enseignant.

¹ Nous nous référons ici au *motif en-vue-de* et au *motif parce-que* d'Alfred Schütz. Par le premier, Schütz entend « l'acte projeté, c'est-à-dire l'état de chose pré-imaginé à réaliser par l'action future ». Concernant le deuxième, « Du point de vue de l'acteur, le motif parce-que réfère à ses expériences passées. Ces expériences l'ont déterminé à agir tel qu'il l'a fait. » (Schütz, 1998 : 56-57).

Pour ce faire, la théorie de l'activité (*Activity theory*) peut être l'outil adéquat. Prenant racine dans les œuvres philosophiques germaniques et soviétiques, la théorie de l'activité est initiée par les psychologues du courant historico-culturel, Vygotsky, Leontiev et Luria. Leur théorie a connu une certaine revitalisation grâce aux travaux de chercheurs scandinaves, et peu après anglo-saxons. Nous nous contentons de présenter ici les *systèmes d'activité* qui servent d'outils d'analyse dans nos expériences.

Les systèmes d'activité ont connu plusieurs générations, celui dont nous nous servons principalement ici relève de la deuxième. Dans la théorie de l'activité, comme nous pouvons le voir dans le schéma (figure 1), l'unité d'analyse est l'activité orientée vers un objet, réalisée par un sujet, individuel ou collectif, dans un environnement déterminé avec des règles explicites ou implicites et par la médiation d'outils (Engeström, 1999 : 21). Un exemple peut sans doute nous aider à comprendre le fonctionnement de ce schéma. Prenons comme exemple ce colloque RJC, le sujet est sans doute les organisateurs du colloque qui ont initié cette activité scientifique dont l'objet est « modèle et modélisation en sciences du langage » ; les règles relèvent plutôt des conventions scientifiques ainsi que de celles qui ont été établies par le comité d'organisation. La communauté engagée comprend tous les collègues intéressés par l'objet, c'est-à-dire les intervenants, le comité scientifique et l'auditoire. Quant à la division du travail, elle se fait plutôt en fonction des disciplines et l'effet ou le résultat envisagé est sans doute de faire partager des connaissances relatives au thème du colloque et d'y mener de nouvelles réflexions.

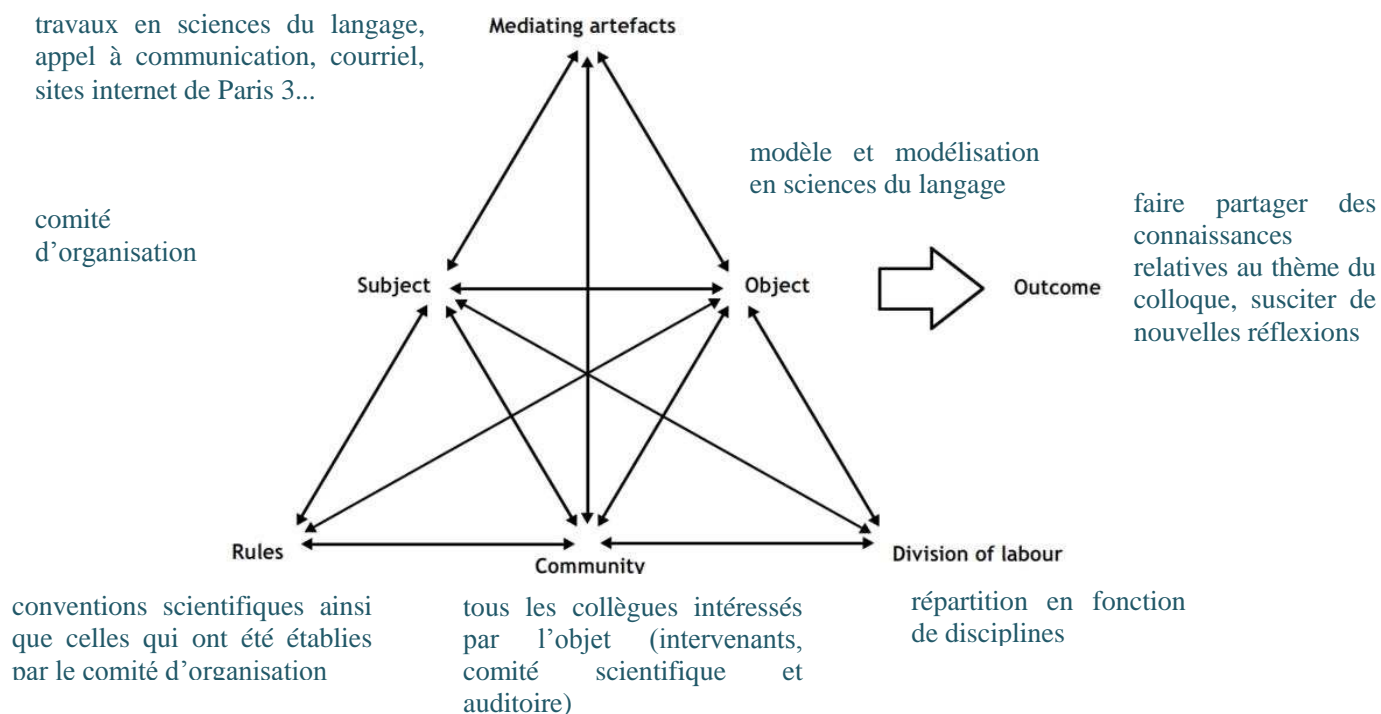


Figure 1 : Système d'activité (Engeström, 1987 : 78)

Il faut également souligner que, selon Leontiev, on peut aussi analyser hiérarchiquement l'activité située au niveau supérieur et composée d'une chaîne d'actions (figure 2). L'action consciente située au niveau intermédiaire est composée à son tour d'une chaîne d'opérations inconscientes.

Level	Oriented towards	Carried out by
Activity	Object/Motive	Community
Action	Goal	Individual or Group
Operation	Conditions	Routinised Human or Machine

Figure 2 : Hiérarchie de l'activité (Leontiev : 1978)

Au sujet de *Mediating Artifacts*, terme qui peut être traduit en français par *outils*, nous voudrions préciser que, selon Vygotsky, il désigne non seulement les outils externes (stylo ou couteau) mais aussi les outils internes, c'est-à-dire les concepts et les signes intériorisés par le sujet, marqués historiquement et différents d'une culture à l'autre (figure 3). La médiation est sans doute la partie-clé de la théorie d'activité dans le sens où c'est la capacité de développer et d'utiliser des outils qui distingue les êtres humains des animaux (Engeström, 1999 : 28).

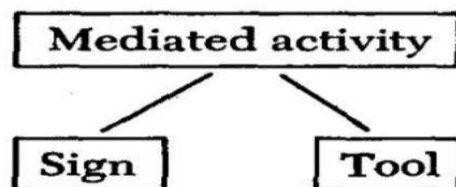


Figure 3 : Mediated activity (Vygotsky, 1930 : 45)

2 Données

Les verbalisations des deux enseignants qui vont être analysées sont issues d'entretiens d'auto-confrontation, c'est-à-dire d'entretiens pendant lesquels l'enseignant est confronté à des séquences d'un cours filmé, à ses propres images vidéoscopiques donc, pour ensuite les interpréter et les commenter. Dans les deux cas, il s'agit d'entretiens différés et tous les commentaires des enseignants relèvent de discours auto-sélectionnés, l'enquêtrice n'intervenant que pour obtenir davantage de détails sur les idées des enseignants. Le corpus est constitué de quarante-sept pages de transcriptions. Pour en faciliter la compréhension, le discours de l'enseignant sinophone cité ici est traduit en français.

3 Analyse des verbalisations des enseignants de français et de chinois

En premier lieu, regardons ensemble la verbalisation de l'enseignant sinophone qui enseigne le chinois à un public francophone. Il s'agit d'un cours d'expression orale pour un public francophone qui prépare un diplôme universitaire.

L'action de l'enseignant que nous allons visualiser avec le schéma d'activité relève de l'écrit au tableau.

{00:04:53} **0074 enseignant** en fait + même les étudiants de licence sont comme ça+ c'est-à-dire pendant un cours tu soulignes soulignes et soulignes + il semble que tout le monde a compris + ils notent en plus ↑ prennent des notes + notent notent notent + écrivent écrivent écrivent +++ **oui pourquoi après je n'aime pas trop écrire au tableau** + ce genre de choses + c'est-à-dire **mon expérience** me dit que dans la plupart des cas ils écrivent écrivent écrivent et écrivent + et puis ils t'écoutent pas + alors + bon + si on t'écoute pas, on arrive à comprendre après avoir écrit, ça ça va + mais la semaine prochaine quand tu leur demandes, ils ont l'air comme s'ils me disaient + monsieur ça vous vous n'avez pas expliqué non ↑ (rire) oh leur expression du visage (rire) donc je pense que comme ça j'ai peut-être pas besoin d'écrire au tableau + surtout la production orale + **plus tu te concentres sur ce que tu écris + moins tu ouvres tes oreilles**

Dans ce premier extrait, l'expérience et les convictions personnelles de l'enseignant lui disent qu'il vaudrait mieux ne pas écrire au tableau car les étudiants vont le recopier, ce qui distrait leur attention. Dans un autre extrait, il dit très clairement que dans un cours idéal de production orale, l'enseignant ne devrait pas écrire au tableau car ce qu'il écrit a déjà été vu ou sera étudié dans le cours de grammaire :

{00:26:26} **0130 enseignant** je pense que ça c'est juste pour + c'est-à-dire + **en fait tout ça théoriquement + ils ont déjà appris + ou vont apprendre la semaine suivante** + ou encore après + ça dépend + puisque nous une leçon parce que une leçon c'est deux semaines [...] + peut-être ils ont pas encore appris ça dans le cours de grammaire + mais je t'ai parlé de ça (soupir) + c'est-à-dire de toute façon on va apprendre ça dans les cours de grammaire + **on a vraiment pas besoin de noter + [...] le cours de production orale idéal pour moi est que pratiquement il vaut mieux qu'on n'écrive + n'écrive pas au tableau+ dans l'idéal pour moi** + mais après je trouve que + c'est très difficile

Cela dit, quand il s'agit de mots que les étudiants n'ont jamais appris, idéalement, comment l'enseignant va-t-il procéder ?

{01:14:20} **0296 enseignant** regardes ça c'est pas mal + **je viens de dire « être soûl » + j'ai pas écrit au tableau + mais lui il a arrêté après avoir entendu ce son** + en fait dans l'idéal pour moi c'est comme ça [...]

{01:14:56} **0300 enseignant** il l'a écrit + comme ça je pense que c'est idéal + c'est-à-dire + puisqu'il y a beaucoup de choses certes tu mémorises les vocabulaires + mais quand on parle d'une chose tu la notes + **si tu t'intéresses à cette chose tu l'écris** + mais **tu espères pas que je t'écrive certainement au tableau** + je pense que comme ça + c'est mieux

Avec ces deux extraits, on peut remarquer qu'idéalement, l'enseignant préfère laisser les étudiants décider s'ils apprennent ou non les mots « hors manuel ». Ils n'ont besoin de noter que les mots qui les intéressent et, bien sûr, sans passer par l'écriture de l'enseignant au tableau. Ainsi, nous tentons de construire le schéma d'action suivant :

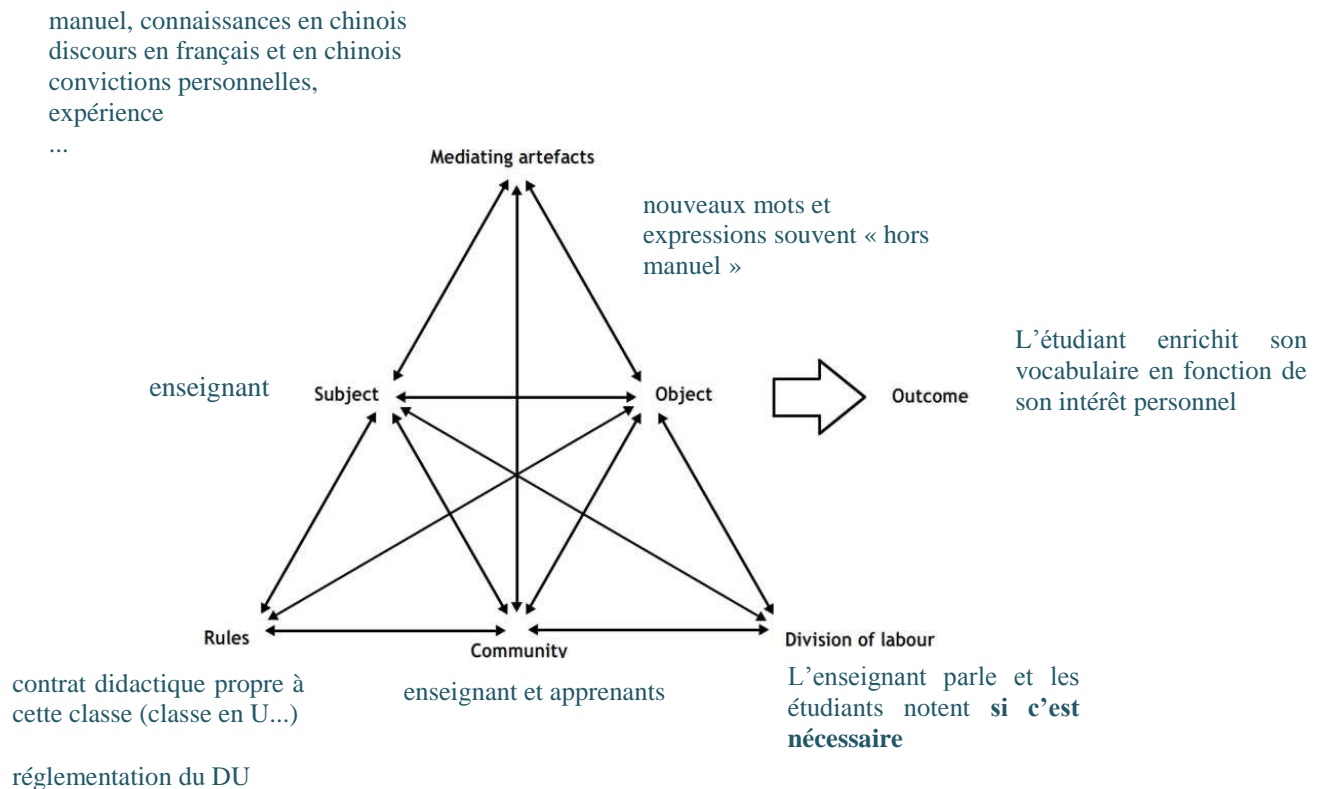


Figure 4 : Schéma idéal de « l'écrit au tableau » de l'enseignant sinophone

Mais quelle action l'enseignant a-t-il réellement mise en place ? Effectivement, il a écrit au tableau, c'est d'ailleurs ce qui a déclenché ses commentaires. Alors, pourquoi le fait-il malgré tout ?

{00:26:03} **0128 enseignant** t'as vu t'as vu + tant que j'écris au tableau + tout le monde est actif + nerveux + c'est-à-dire on peut pas ne pas écrire + comment dire + **je veux pas écrire mais en même temps je peux pas ne pas écrire + parce que sinon + ils auront l'air de n'avoir aucune idée de ce que tu as dit + je ne sais pas comment faire**

{00:26:26} **0130 enseignant** [...] on a vraiment pas besoin de noter + **si on note + c'est pour se rassurer** (rire de l'enquêtrice) + c'est-à-dire aujourd'hui j'apporterai quelque chose chez moi quoi + oui + [...]

{00:28:24} **0136 enseignant** donc elle elle a dit qu'elle voudrait cette place pour bien voir le tableau + mais elle a déjà compris + mais elle veut toujours ça + en fait elle est une élève très studieuse + elle arrive à comprendre + **mais elle n'a toujours pas l'esprit tranquille** + elle veut encore noter + même tout ça elle a déjà appris dans le cours de grammaire + elle note toujours + **c'est juste pour se rassurer** + en fait je pense que c'est les **étudiants français** + bon je peux pas dire ça car j'ai pas enseigné à des étudiants d'autres pays

Ainsi, la raison reste assez simple, comme nous pouvons le voir ci-dessous, c'est pour rassurer les étudiants français qui auraient l'habitude de noter. Si nous essayons de visualiser la place réelle de l'écrit, cela peut donner le schéma suivant :

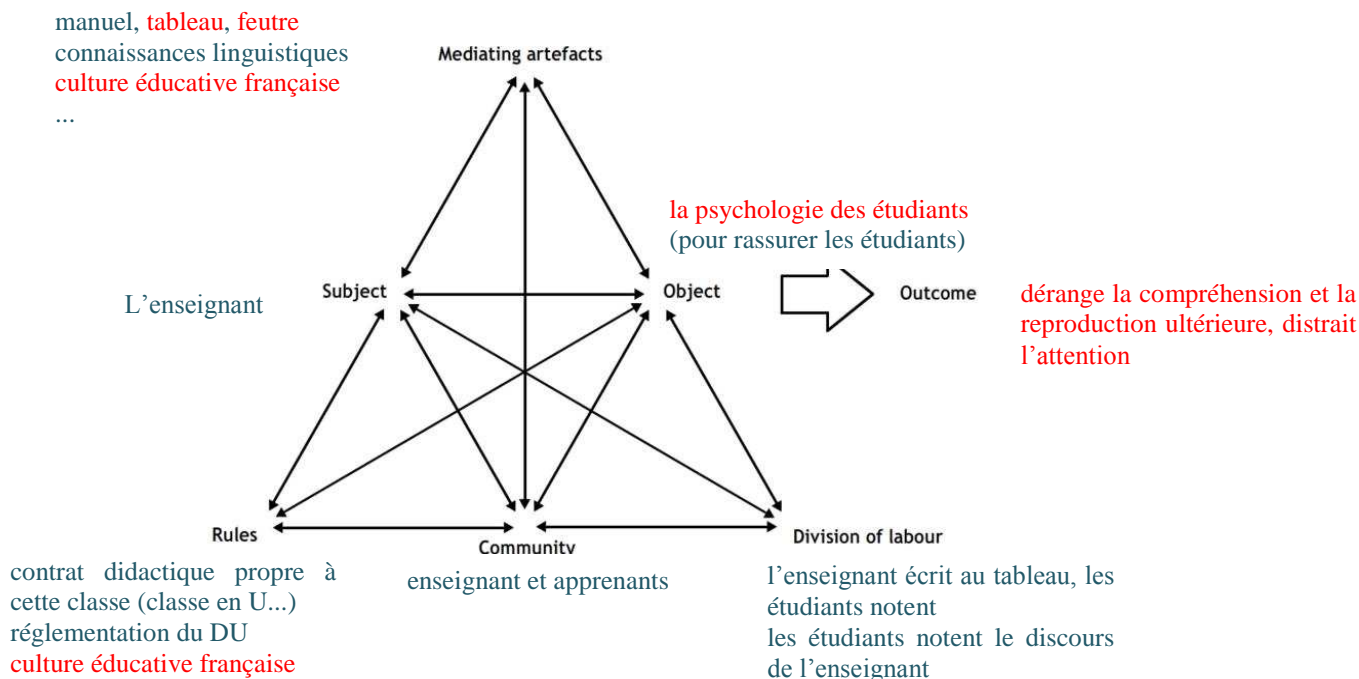


Figure 5 : Schéma réel de « l'écrit au tableau » de l'enseignant sinophone

Si nous comparons les deux schémas, c'est-à-dire le schéma idéal et le schéma réel que nous venons de construire (figure 4 et figure 5), nous pouvons remarquer qu'il y a plusieurs points qui diffèrent l'un de l'autre. Dans le schéma idéal, l'objet (*object*) et le résultat (*outcome*) restent strictement didactiques. Par contre, dans le schéma réel, l'objet est plutôt orienté pédagogiquement avec un résultat envisagé comme didactiquement négatif. En ce qui concerne les règles (*rules*), l'enseignant adapte sa façon de faire à la culture éducative française telle qu'il se la représente, « une culture de prise de notes ». Il sera d'ailleurs intéressant de voir, à une autre occasion, la place de la culture éducative française dans ce schéma : fait-elle partie des règles, des outils ou des deux ?

Le deuxième exemple que nous allons présenter ici provient de la verbalisation d'une enseignante française qui enseigne le français à un public sinophone. Le cours est intitulé « atelier culture ». L'action analysée relève du déplacement de l'enseignante dans la classe. Il faut signaler que, dans ce cours, l'enseignante a demandé aux étudiants de se mettre en petits groupes.

- {00:20:36} 0175 enseignante [...] je me déplace beaucoup hein + les pauvres (rire) + j'arrête pas de marcher + (rire)
- {00:20:48} 0176 enquêtrice c'était + c'est pourquoi
- {00:20:50} 0177 enseignante (rire) pour le marathon (rire) +
- {00:20:54} 0178 enquêtrice (rire) c'est une habitude ou :
- {00:20:56} 0179 enseignante ouais
- {00:20:56} 0180 enquêtrice pour tous les cours tu
- {00:20:57} 0181 enseignante Ouais

- {00:20:58} 0182 **enquêtrice** tu tu fais ça
- {00:20:58} 0183 **enseignante** ouais ouais + en fait on nous dit de ne pas nous asseoir + nous ah à à la fac +
- {00:21:03} 0184 **enquêtrice** ++ c'est + pour quel but :
- {00:21:05} 0185 **enseignante** parce que sinon : voilà : les élèves s'endorment tout ça + donc il faut rester debout + mais rester debout comme ça ah (rire + imiter corps rigide) + donc je bouge **mais je bouge beaucoup quand même**

Dans cette séquence, on voit bien que l'enseignante confie ses raisons de se déplacer : cela fait partie des principes enseignés dans sa formation de master. Et le but reste plutôt pédagogique, c'est pour que les étudiants se concentrent et conserver ainsi l'ambiance animée du cours. Mais elle considère tout de même s'être déplacée un peu trop, on sent là que quelque chose ne va pas.

Dans une autre séquence, l'enseignante donne un sens différent à ses déplacements fréquents dans la salle de classe. Ici, nous pouvons voir que l'enseignante interprète son action en lui donnant encore un motif pédagogique et moral. En se déplaçant vers ses étudiants, l'enseignante fait un pas non seulement physique, mais aussi psychologique.

- {00:44:29} 0315 **enseignante** ah oui et puis je me déplace beaucoup aussi parce que j'entends pas très bien + c'est vrai ils parlent pas très fort + ou peut-être moi je parle trop fort je ne sais pas + donc : euh souvent le déplacement c'est aussi pour BIEN sûr de BIEN tout entendre + ce qu'ils disent
- {00:44:47} 0316 **enquêtrice** c'est aussi euh ce qui est enseigné à la fac ↑
- {00:44:51} 0317 **enseignante** non
- {00:44:51} 0318 **enquêtrice** c'est ta propre : conviction ↑
- {00:44:53} 0319 **enseignante** ouais ouais : **pour me rapprocher d'eux + pour montrer que : s'il faut euh je me déplace pour essayer de les comprendre + je fais un pas vers eux en fait +**
- {00:45:06} 0320 (vidéo)
- {00:45:09} 0321 **enseignante** parce que j'utilise pas de : de langue intermédiaire + je fais tout en français + donc (respire) **je veux leur montrer que les pauvres (rire) s'il y a besoin + je me rapproche** et l'on utilise les gestes et tout ce qu'il faut pour essayer essayer de se comprendre +

Alors que nous croyons qu'il n'y a plus de secrets dans cette action de se déplacer, tout d'un coup, l'enseignante nous livre une dernière interprétation encore plus intéressante :

- {00:47:39} 0328 **enseignante** en fait je vais te dire la **vérité** + je suis très timide + ouais + donc je **je n'aime pas** pas être là (en désignant l'estrade)
- {00:47:47} 0329 **enquêtrice** ah ↓
- {00:47:48} 0330 **enseignante** je ça me ça me ça me dérange en fait + je préfère être sur le côté + ou derrière + parce que **je n'aime pas qu'on XX me regarde** en fait
- {00:48:30} 0340 **enseignante** oui oui oui je fais le cours + mais ce que je veux dire c'est que que je **je suis stressée** + si il faut que je reste auprès du tableau+

Le mot « vérité » dans cette séquence est très saillant, l’enseignante, après nous avoir donné des indices comme « mais je bouge beaucoup quand même » et « les pauvres », a finalement révélé une autre raison, la raison la plus importante d’ailleurs, car c’est « la vérité » sur son action. Ainsi, l’enseignante se déplace non seulement pour la psychologie de ses étudiants mais aussi pour la sienne.

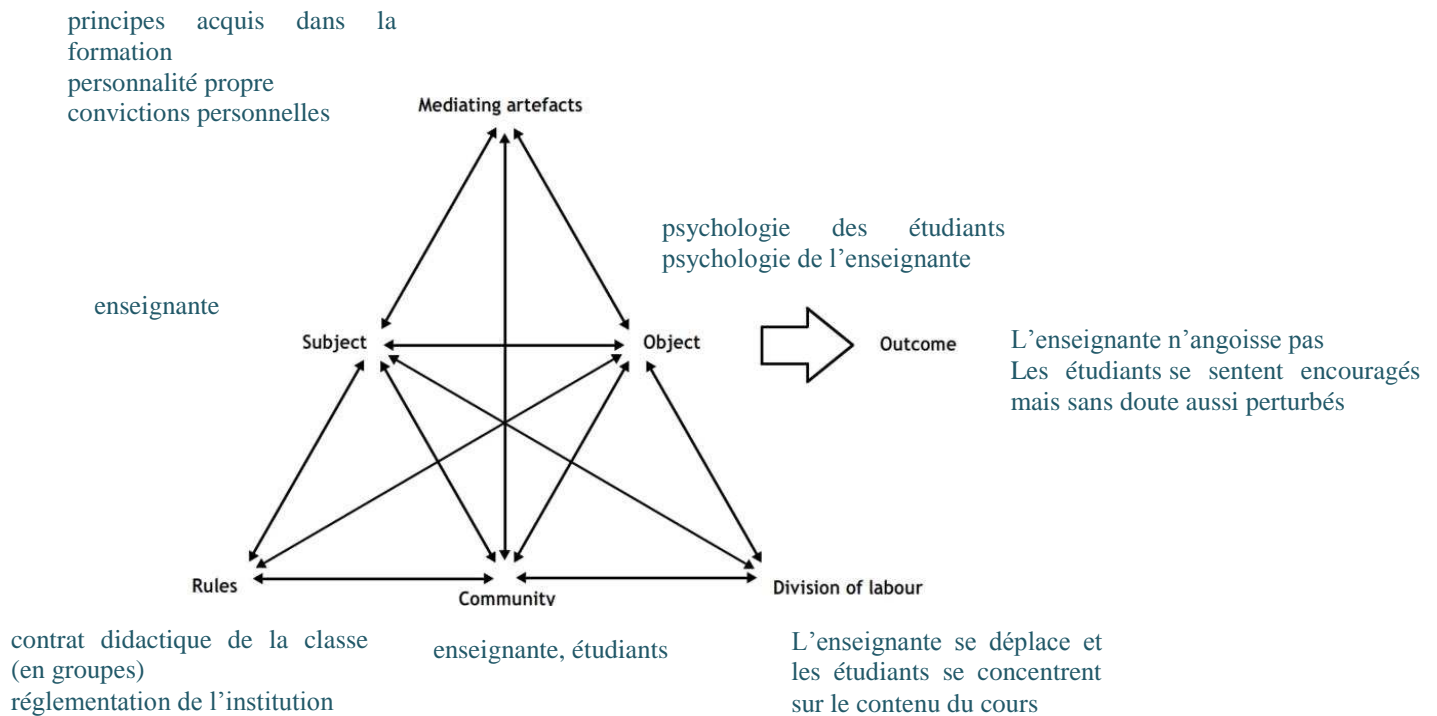


Figure 6 : Schéma du « déplacement dans la salle de classe » de l’enseignante francophone

Si nous essayons de construire l’action de se déplacer de l’enseignante, cela reste assez compliqué (figure 6). Nous pouvons essayer de mettre un double objectif, c’est-à-dire la psychologie des étudiants et celle de l’enseignante mais, pour ce qui est de l’effet, il reste assez contradictoire. D’une part, en se déplaçant, l’enseignante ne se sent pas angoissée et les étudiants sont encouragés par les efforts que l’enseignante fait pour eux. Mais, d’autre part, l’enseignante se sent un peu « coupable » de trop se déplacer, ce qui peut sans doute, selon elle, mettre les étudiants mal à l’aise. D’ailleurs, cette idée est encore renforcée par le visionnage du cours pendant lequel l’enseignante a associé la difficulté des étudiants à toutes les techniques qu’elle utilise pour se rassurer et qui, selon ses hypothèses, ne se trouvent sans doute pas dans la culture éducative chinoise, comme par exemple, se déplacer, mettre les étudiants en groupes et distribuer beaucoup de supports (cf. *infra*).

{00:42:42} 0302 **enseignante** peut-être ils sont pas + fin + je sais pas hein mais + **ils sont peut-être pas habitués à être assis en groupe + ils sont peut-être pas habitués à à avoir le professeur qui n'est pas devant + devant eux + qui bouge comme ça tout le temps dans la classe + en plus je m'assois sur les tables (rire) [...]**

{00:43:38} 0310 **enseignante** **mais je pense que c'est c'est ils sont pas habitués ++ donc ça fait beaucoup + ça fait et la langue + et la façon d'étudier + donc ça fait deux choses différentes**

4 Discussion

Ce que nous venons d'analyser pour les deux enseignants reste plutôt au niveau de l'action et non de l'activité. Ce choix se fonde sur deux raisons. Premièrement, ce qu'on fait souvent avec la théorie de l'activité dans les recherches en éducation, c'est considérer l'enseignement comme activité et ainsi, dans notre cas, de construire un système d'activité pour chacun des deux cours. Et ce que nous venons d'analyser, c'est-à-dire « écrire au tableau », « se déplacer dans la classe » ce sont plutôt des *outils (mediating artifacts)*, des outils pédagogiques et moraux pour le macro-système d'activité. D'ailleurs, dans le sens strict, dans les schémas que nous venons de construire, le mot *objet* n'est peut-être pas juste, car l'objet est ce qui motive la mise en place de l'activité. Ainsi, ce qui motive l'action, selon les spécialistes de la théorie de l'activité, relève plutôt du *goal*, « but » en français. Mais ce que nous voudrions souligner ici, c'est que l'action enseignante, notamment l'action des enseignants de langue est déjà assez compliquée dans le sens où, comme nous l'avons vu, une action peut être motivée par plusieurs objectifs et le schéma idéal et le schéma réel d'une action peuvent être très divergents. Donc, si on procède directement à la construction du macro-système d'activité, de nombreuses subtilités ne vont probablement pas émerger. Par exemple, chez les deux enseignants participants, par rapport aux actions que nous venons d'analyser et beaucoup d'autres que nous n'aurons pas le temps de présenter ici, on peut percevoir une incertitude sur la validité et la pertinence des « outils ». On dit souvent que les enseignants débutants ne sont pas sûrs d'eux-mêmes, mais à l'aide du schéma d'activité nous pouvons repérer l'élément ou les éléments exacts qui sont en mobilité. Ainsi, il semble judicieux de se servir du schéma d'activité pour analyser la pensée enseignante mais la complexité de la pensée décide de l'intérêt de commencer par les actions et les *operations* donc les actions routinières pour construire ensuite l'activité.

La deuxième raison relève de la particularité de l'action enseignante. Si on pense que la collectivité et la médiation par outils font la particularité de l'activité humaine dans le sens où on voit le côté historico-culturel de la communauté se manifester, quasiment toute action de l'enseignant est construite pour son public ou co-construite avec son public. Et toute action de l'enseignant et toute interaction entre enseignant et apprenants se réalisent dans un cadre géographiquement et socioculturellement déterminé. L'enseignant a toujours à prendre en considération de nombreux éléments d'ordre linguistique, contextuel, culturel, didactique, pédagogique etc. Dans ce sens-là, pour les recherches en pensée enseignante, la frontière entre l'action et l'activité reste assez floue.

Pour conclure, nous pouvons dire que le schéma d'activité pourrait aider à mener une analyse détaillée de l'action enseignante dans les recherches sur la pensée enseignante des enseignants de langue. Cela dit, la construction du système d'activité reste tout de même personnelle, voire subjective, et il sera plus pertinent de la mener à plusieurs, par groupes de recherche par exemple. On peut aussi remarquer que l'aspect pédagogique et moral importe pour ces deux enseignants, tout comme la culture éducative du public sur laquelle ils font sans arrêt des hypothèses. Ce qu'il est aussi intéressant et envisageable de faire, c'est de confronter les commentaires des étudiants à ceux de l'enseignant afin de voir si les hypothèses de l'enseignant relèvent de sur-inquiétudes ou d'hypothèses validées.

Bibliographie

BORG, Simon (2003), "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do", *Language teaching*, 36 (2), 81–109.

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

ENGESTRÖM, Yrjö (1987), *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki: Orienta-Konsultit.

ENGESTRÖM, Yrjö (1999), "Activity theory and individual and social transformation" in *Perspectives on Activity Theory*, Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki-Gitai, R.-L. (Éd.), New York : Cambridge University Press.

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

GOLOMBEK, Paula R. (1998), "A study of language teachers' personal practical knowledge", *TESOL Quarterly*, 32(3), 447-464.

LEONT'EV, Alexis Nikolaïevitch (1978), *Activity, consciousness, and personality*, Hillsdale : Prentice-Hall.

TOCHON, François Victor (2000), « Note de synthèse: recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité », *Revue française de pédagogie*, 133(1), 129-157.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich (1987), *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA : Harvard University Press.

WOODS, Devon (1996), *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge : Applied Linguistics.