

Calidoscópico  
Vol. 3, n. 3, p. 149-159, set/dez 2005  
© 2005 by Unisinos

Jean-Paul Bronckart  
[jean-paul.bronckart@pse.unige.ch](mailto:jean-paul.bronckart@pse.unige.ch)

## Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif

**RESUMO** – O autor situa a teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD) em relação aos múltiplos paradigmas de ciências humanas e sociais, mostrando que sua teoria constitui uma tentativa de prolongamento e desenvolvimento do projeto do interacionismo social, iniciado nos primeiros decênios do século XX. Seu trabalho desenvolve-se em torno de três objetivos: (a) apresentar as orientações fundamentais da construção do ISD, motivo de seu trabalho nos últimos 30 anos; (b) apresentar cinco direções da pesquisa empírica que vem sendo desenvolvida com base no ISD; (c) evocar algumas novas perspectivas para o desenvolvimento futuro da teoria.

**Palavras-chave:** interacionismo sociodiscursivo, direções de pesquisa, novas perspectivas.

**ABSTRACT** – The author locates the socio-discursive interactionism (SDI) in relation to the multiple paradigms within the social and human sciences, demonstrating that his theory is an attempt towards the extension and development of the social interactionist project, started in the first three decades of the 20<sup>th</sup> century. His work is developed according to three objectives: a) to present the fundamental orientations in the construction of SDI, which has been the aim of his work for the past 30 years; b) to present five empirical research orientations, which have been developed from SDI; c) to evoke some new perspectives for future theoretical development.

**Key words:** socio-discursive interactionism, research orientations, new perspectives.

L'objectif de cette intervention sera :

- de présenter les orientations fondamentales de la démarche de l'*interactionnisme socio-discursif* à l'élaboration de laquelle nous travaillons depuis une trentaine d'années ;
- de présenter ensuite cinq directions de recherches empiriques qui sont conduites dans cette perspective ;
- d'évoquer enfin quelques directions nouvelles pour le développement futur de cette même démarche.

Mais avant d'aborder ces trois points, il nous paraît indispensable de situer notre démarche dans le concert des multiples paradigmes des sciences humaines/sociales, et surtout ou plus précisément, de montrer que celle-ci ne constitue en fait qu'une tentative de prolongement et de développement du projet de l'*interactionnisme social* qui avait émergé dans les premières décennies du XXe.

### Aux fondements de l'*interactionnisme social*

Ce que l'on peut qualifier aujourd'hui, rétrospectivement, de *interactionnisme social originel* n'est pas un mouvement formellement constitué, mais une orientation épistémologique générale à laquelle adhéraient

de fait divers penseurs des sciences humaines/sociales : centralement, Bühler (1927), Dewey (1925), Mead (1934), Politzer (1928) et bien sûr Vygotski (1927/1999) ; plus périphériquement ou partiellement, Durkheim (1898), Saussure (1916), Wallon (1938) et bien d'autres.

Nous relèverons quatre axes qui caractérisent cette position, axes auxquels nous adhérons sans réserve, et qui constituent donc les principes de base auxquels s'articule notre démarche propre.

### Une (seule) science de l'humain et son orientation

Les auteurs centraux que nous venons d'évoquer posaient tous un diagnostic de "crise de la psychologie", qui était en fait un diagnostic de *crise des sciences humaines*.

La tonalité majeure de ce diagnostic était de contester radicalement le *type de fractionnement* qui était en train de s'opérer entre disciplines (anthropologie, psychologie, sociologie, linguistique, etc.) et sous-disciplines de l'humain, sous l'effet d'une adhésion plus ou moins pertinente aux principes du positivisme. Ce mouvement préconisait au contraire une *ré-unification*

*des sciences de l'humain*, en considérant que la compréhension du fonctionnement et du développement de cet humain impliquait la prise en compte simultanée de ses dimensions biologique, sociale, culturelle, cognitive, langagière, affective, etc., et en considérant plus précisément encore que c'est l'analyse des *interactions entre ces dimensions* qui, seule, permet de comprendre les *processus dynamiques ou généalogiques* qui caractérisent l'anthropogenèse comme l'ontogenèse.

Les conditions de réalisation de ce projet de science unifiée impliquaient une attitude qu'illustre le fameux slogan de Vygotski: *philosophie et pratique*. "Pratique" signifie que l'objet de cette science unifiée doit être constitué des *problèmes* qui se posent concrètement dans la vie humaine: problèmes de travail, de formation ou d'éducation, de pathologie sociale ou individuelle, etc. Une science de l'humain n'a de légitimité que si elle se révèle apte à analyser et à *transformer* les situations d'activité humaine; elle se doit donc d'être une science d'*intervention*, qui mesure in ultimo la validité de ses propositions à l'efficacité des effets de leur opérationnalisation dans le monde. "Philosophie" signifie que si le travail d'intervention doit être soutenu par un travail proprement scientifique, celui-ci doit à son tour être orienté et contrôlé par une profonde *réflexion épistémologique*, qui interroge en permanence le statut des modèles ou des données disponibles ou en construction, au regard d'une conception *philosophique*, ferme et déterminée, du statut de l'humain dans l'univers.

### **L'humain comme produit de la nature**

Quelle est cette conception philosophique déterminée ? Nous l'introduisons par une formule provocante qui en constitue une des conséquences: *la science de l'humain est une science naturelle*, ou encore, il ne peut y avoir de différence "essentielle" entre sciences dites "naturelles" et sciences de l'humain.

L'arrière-fond de cette formule est le rejet de toutes les formes de dualisme, et en particulier du *dualisme de substance* posé par Descartes: il y aurait d'un côté une substance matérielle, constitutive de la totalité des objets et des corps vivants de l'univers; il y aurait d'un autre côté une substance spirituelle, radicalement distincte de la précédente, spécifiquement attribuée à l'humain, et érigeant ce dernier à la fois en régisseur et en finalité de l'univers. Rejet qui se traduit, chez Vygotski en particulier, par une adhésion à deux des principes fondamentaux de la philosophie de Spinoza (1954). Le *monisme matérialiste* tout d'abord. L'univers n'est fait que d'une substance unique, la matière, qui est en perpétuelle activité; cette activité permanente génère des formes successives (gaz, métaux, pierres, organismes vivants, humains, etc.) dont on peut considérer que la complexité s'accroît

linéairement, mais qui sont néanmoins toutes intégralement matérielles. Le *parallélisme psychophysiologique* ensuite. A chacun de ses niveaux de réalisation formelle, la matière comporte deux dimensions: une dimension "physique" qui est celle des propriétés des objets et des corps qui sont directement observables parce qu'elles sont inscrites dans l'espace; une dimension "dynamique" ou "psychique", qui est celle des processus actifs qui sous-tendent l'organisation et l'évolution de ces formes, et qui ne sont qu'indirectement observables (au travers de leurs effets et de leurs produits). Ce principe a deux aspects: d'un côté la notion de parallélisme implique que chaque forme (gaz, pierre, vivants) est animée par des processus dont la complexité est équivalente à celle de leur organisation physique apparente; d'un autre côté (mais en prolongeant la pensée spinozienne par les apports de la thermodynamique), les processus sous-jacents régissent également les interactions des objets ou corps avec leur environnement, et certaines de ces interactions produisent des "bifurcations", ou des "réorganisations", qui sont les causes de l'engendrement des formes successives de manifestation de la matière.

Ces principes spinoziens impliquent d'abord que l'esprit humain constitue le correspondant "dynamique" de l'organisation bio-comportementale de l'humain, et qu'il est donc tout aussi matériel que cette organisation; ensuite que cet esprit se situe dans le prolongement des processus qui animent les objets ou les autres formes de vivant, et qu'il présente nécessairement des similitudes avec ces derniers, qu'il convient de mettre en évidence et d'analyser. Et l'adhésion à ces principes conduit à rejeter l'ensemble des approches postulant la singularité absolue du psychisme humain, qu'il s'agisse des approches anciennes issues de la phénoménologie radicale, ou des diverses formes contemporaines du cognitivisme innéiste.

### **L'humain comme "révolution" dans la nature**

Poser la continuité de l'humain avec les formes antérieures de réalisation de l'activité de la matière n'implique nullement de sous-estimer ses évidentes spécificités.

En une première analyse, on peut poser, en vrac, quatre caractéristiques qui, selon l'interactionnisme social, distinguent cette espèce des autres formes du vivant.

a) L'organisation des conduites en *activités collectives*, certes déjà présentes chez les animaux socialisés, mais qui sont bien plus diversifiées et bien plus complexes, et qui constituent des *cadres organisateurs et médiateurs* au travers desquels les individus entrent en contact avec le milieu environnant.

b) L'émergence du *langage verbal* comme instrument requis pour la coordination et la gestion de ces

activités collectives (cf. Habermas, 1987). Langage verbal constitué de *signes*, c'est-à-dire d'entités sonores qui ont cette potentialité de renvoyer à des entités de représentation du monde, et qui donc "physicalisent" (rendent observables et traitables) une part au moins des entités psychiques ou dynamiques sous-jacentes. Signes organisés en *textes ou discours* qui codifient et conservent les connaissances de l'espèce au-delà des cycles de vie des individus, et qui instaurent ce faisant un *premier type d'espace gnoséologique*. Textes ou discours qui sont aussi les instruments de l'élaboration de la *socio-histoire* humaine, socio-histoire qui se diversifie, sous les effets conjugués de la diversité des langues et des activités qu'elles commentent, donnant lieu aux multiples *formations sociales et culturelles*.

c) L'émergence, au niveau de chaque individu, d'une *pensée consciente*, c'est-à-dire l'apparition de processus dynamiques ou psychiques qui, contrairement aux autres espèces vivantes, d'une part s'appliquent à des unités représentatives délimitées et plus ou moins stables, ce qui est la condition même du déploiement des *opérations cognitives* (ou de la pensée), d'autre part sont potentiellement accessibles à eux-mêmes, c'est-à-dire mobilisables consciemment par l'organisme humain qui en est le siège. Cette émergence est synonyme de l'instauration d'un *second espace gnoséologique*, individuel cette fois, ou ayant son siège en chaque *personne* humaine.

d) La mise en place délibérée, entre ces deux "systèmes" que constituent la socio-histoire d'un côté, les personnes individuelles d'un autre, d'un "système d'interface", constitué de l'ensemble des *modalités d'éducation et de formation*, visant à la fois à transmettre aux personnes les acquis de la socio-histoire (dimension de reproduction ou d'instruction), et à leur permettre de jouer un rôle actif et créatif dans le devenir de cette même socio-histoire (dimension d'éducation).

Si la réalité de la spécificité de ces quatre caractéristiques est assez généralement admise, il n'en va pas de même de leurs relations hiérarchiques ou de leurs relations d'engendrement. Piaget et les cognitivistes poseront, par exemple, que c'est la transformation de la pensée qui est première, et qui "cause" l'émergence des activités collectives, du langage et de la socio-histoire. Leontiev accordera plutôt ce rôle premier à l'activité collective, en tant que condition à la génération de la pensée et du langage. L'interactionnisme vygotkien accordera de son côté

le rôle premier à l'émergence des signes dans le commentaire de l'activité, signes dont l'intériorisation serait la condition de la délimitation des unités de pensée, et donc de l'opérativité cognitive et de la conscience. Et c'est cette dernière relation d'engendrement que nous retenons pour notre part, en une position résolument *logocentrique*.

### **Une approche de l'ontogenèse de l'humain**

L'interactionnisme social a proposé une approche de l'ontogenèse humaine qui présente deux différences majeures par rapport aux théories dominantes du développement, que symbolise par exemple le constructivisme piagétien.

La première, particulièrement thématifiée dans l'œuvre de Vygotski, consiste à inverser radicalement l'ordre des phénomènes à prendre en compte dans l'analyse. Il ne s'agit plus de partir des potentialités (cognitives) du sujet, pour examiner ensuite ce que celles-ci rendent possible au plan du langage, de l'affectif, des interactions sociales, etc., mais d'adopter une *démarche descendante*, qui examine successivement :

a) la teneur des *pré-construits* issus de l'histoire sociale d'un groupe, c'est-à-dire les caractéristiques organisationnelles et fonctionnelles: - des sortes d'activités qui y ont cours; - des formations sociales qui organisent la vie collective, avec les valeurs et les normes que ces formations construisent; - de la (ou des) langue(s) naturelle(s) en usage et des genres de textes qui y ont cours;

b) les propriétés des *systèmes éducatifs-formatifs*, institutionnalisés (scolarisés) ou non, qui organisent les processus de transmission de ces pré-construits aux "nouveaux venus" humains;

c) les mécanismes d'*appropriation* et d'*intériorisation*<sup>1</sup> par lesquels, dans le cadre de ces systèmes formatifs, les individus construisent, d'un côté leurs connaissances du monde (dimension *épistémique*), d'un autre côté leur statut d'acteur ou de personne (dimension *praxéologique*, des modalités de participation aux activités collectives).

La deuxième différence, particulièrement thématifiée dans l'œuvre de Mead, et réaffirmée avec force depuis quelques décennies par l'interactionnisme symbolique ou l'ethnométhodologie, consiste à considérer que ce sont dans ces mêmes interactions formatives que se construisent, simultanément et *en un même processus*, la

<sup>1</sup> Relevons que ces mécanismes de développement comportent deux dimensions: l'une "naturelle", au sens d'"héritée de l'évolution des espèces", faite des processus d'apprentissage tels que décrits par le behaviorisme ou le constructivisme; l'autre "sociale-historique", faite des valeurs signifiantes véhiculées par les pré-construits transmis, qui constituent une part des "objets-cibles" de ces mécanismes; valeurs signifiantes qui causent la constitution de la pensée, ce qui donne naissance à des méta-mécanismes développementaux, qui gèrent et contrôlent consciemment le déploiement des mécanismes "naturels" d'apprentissage.

personne individuée d'une part, les structures et faits sociaux d'autre part. Ce qui implique la mise en place d'une autre démarche d'analyse, à caractère *remontant*, qui se centre sur les conditions par lesquelles les transformations que subissent nécessairement les pré-construits dans les multiples interactions formatives aboutissent, à plus ou moins long terme, à des "cristallisations" sociales, et donc à la réorganisation des structures et faits sociaux eux-mêmes.

### Le projet de l'interactionnisme socio-discursif

L'interactionnisme socio-discursif (ISD) ne peut prétendre réaliser qu'une part du projet de l'interactionnisme social. D'abord, il se centre sur l'*ontogenèse humaine* (non sur sa phylogenèse), et ne l'aborde que dans une démarche *descendante*, laissant à d'autres formes d'interactionnisme et aux courants de sociologie reconstructive (cf. Giddens, 1987; Schurmans, 2001) le soin d'aborder les mécanismes remontants. Dans cette approche descendante de l'ontogenèse, il se centre en outre de manière privilégiée, sur les pré-construits que constituent les *textes* commentant les activités humaines et sur les modalités *scolaires ou formelles* de réalisation des systèmes formateurs, pour aborder le développement des individus sous leur angle épistémique et praxéologique.

Plus généralement, ne fût-ce que pour des raisons stratégiques, l'ISD vise à démontrer le *rôle fondateur du langage*, et notamment du fonctionnement discursif, dans le développement humain; notre position est donc *logocentrique* comme affirmé plus haut, mais ce logocentrisme est aussi modéré ou "relatif", comme nous le montrerons avant.

### Le langage aux fondements du fonctionnement-développement humain

Pour démontrer ce rôle fondateur du langage, l'ISD prend résolument appui sur l'œuvre de Saussure; non le Saussure appauvri et "structuraliste" du *Cours de linguistique générale* (1916), mais celui des notes de travail et de préparation des cours, aujourd'hui accessibles et ré-analysées (cf. De Mauro, 1975; Fehr, 2000; Godel, 1957; Saussure, 2002): un Saussure dont la pensée est proprement *révolutionnaire*, et dont nous ne retiendrons que deux thèmes, à la fois les plus décisifs et les plus mal compris: le statut des *signes*, et celui du *système de la langue*.

S'agissant des signes, on sait que l'auteur les définit comme des entités *immotivées* (la substance sonore expressive n'entretient aucun rapport de dépendance avec les propriétés de la substance du référent), *discrètes*, et organisées dans la *linéarité*. Et l'on peut déjà montrer, comme nous l'avons fait à de nombreuses reprises, le rôle

décisif que joue l'intériorisation de ces trois propriétés dans la transformation du psychisme hérité en un système de pensée opérative et consciente. Mais trois autres aspects de l'analyse saussurienne retrouvée paraissent plus décisifs encore.

a) Tout d'abord, la relation de signe n'opère pas entre les deux domaines substantiels qui viennent d'être évoqués. Ce ne sont pas les sons dans leur physicalité qui constituent les entités fonctionnelles de l'expression, mais des *classes de sons* reconnues comme équivalentes ou différentes (les *phonèmes*): les unités d'expression sont donc des *formes* construites sur la matérialité sonore par des jugements émanant des locuteurs. De manière analogue, ce ne sont pas les objets matériels, ou les idées singulières, qui constituent les véritables entités du contenu exprimé, mais des *classes d'objets ou d'idées*, c'est-à-dire aussi des *formes* résultant de jugements d'identité ou de différence. Dès lors, tout signe met en relation deux formes construites sur les substances, et constitue donc d'emblée une *unité doublement psychique*.

b) Comment s'opère cette mise en relation des deux types de formes? En mobilisant l'analyse diachronique, Saussure montre que ces formes sont délimitées et organisées *selon des modalités propres à chaque langue naturelle*; modalités variables, non motivées, mais équivalentes dans leurs potentialités (*arbitraire radical*). Et c'est ce travail de structuration des formes, propre à une langue donnée, qui donne naissance aux *signifiants* et aux *signifiés*. A en revenir aux conditions de constitution de la pensée, cela conduit à considérer que l'intériorisation des signes aboutit nécessairement à la constitution d'*unités psychiques dont le format dépend du type de structuration de la langue naturelle en usage*.

c) Du fait de leur caractère non motivé, les relations entre pôle signifiant et pôle signifié d'un signe sont toujours susceptibles d'être déplacées dans l'usage, comme en atteste le changement permanent des langues. Un des effets de ces changements est que pour exprimer un même *domaine de référence* (par exemple, le domaine du NON-ORDINAIRE), une langue finit généralement par disposer, en un état synchronique donné, de plusieurs signes possibles (pour notre exemple, en français, les termes *étonnant*, *étrange*, *bizarre*, *fantastique*, *pharamineux*, *mirobolant*, etc.); ensemble de signes qui constitue un *paradigme*, c'est-à-dire un stock de ressources renvoyant au domaine de référence concerné. Dès lors, le signifié d'un signe constitue toujours une *valeur*, relative à l'état actuel de la composition d'un paradigme, ou encore relative à un *état de langue* donné. Mais outre qu'elle est relative, cette valeur est aussi *labile*, se modifie avec le temps. Ce qu'il y a en conséquence de stable en ce domaine, ce sont les *mécanismes* de constitution des paradigmes et de redistribution permanente des valeurs des signes que ceux-ci comportent. Dit

plus nettement, la pensée saussurienne véritable pose que les signes sont de nature *processuelle*, qu'ils constituent des cadres relationnels "orientant" ou "pointant" vers des domaines de référence, et construisant ce faisant des signifiés. Mais ces signifiés sont par principe toujours labiles, mouvants, et ce, parce que le système de la langue n'est pas fermé sur lui-même, mais au contraire en relation d'interdépendance constante avec d'autres systèmes.

S'agissant de ce système de la langue, Saussure considère qu'il est "fait pour la *vie sociale*" et ne peut donc s'appréhender réellement que sur la base de l'analyse de son fonctionnement dans cet élément: "à aucun moment, et contrairement aux apparences, [la langue] n'existe en dehors du fait social..." (CLG, p. 112). Mais les expressions de "fait social" ou de "vie sociale" renvoient en réalité chez l'auteur au *fonctionnement humain*, qui se trouve être à la fois historique, social, psychologique et communicatif. Et c'est bien à l'égard de ces quatre dimensions qu'il se propose d'analyser la mise en œuvre effective, ou "réelle", du système de la langue.

a) Ce système est plongé dans l'*Histoire humaine*, et il est de ce fait soumis aux changements qui viennent d'être évoqués. Dès lors le signe est toujours, à la fois, porteur de Tradition, de changements et des résultats de ces changements: la valeur d'un signe est certes relative à la configuration du paradigme dans lequel ce signe s'inscrit en synchronie, mais elle est aussi constituée des traces des signifiés antérieurs que le signe a portés.

b) Le système de la langue est plongé dans le *fait social*, mais l'approche saussurienne de cette dimension a d'emblée pris en compte l'*interdépendance organique du sociologique et du psychologique*: il n'existe de faits sociaux que dès lors que des individus les construisent et les alimentent de leurs conduites et de leurs représentations; et ces conduites et représentations sont pour leur part orientées et éventuellement formatées par les institutions, les représentations et les objets collectifs déjà là, tels qu'ils ont été élaborés par les générations antérieures. Le rapport de la langue à la société sera donc pensé par Saussure dans cette perspective d'interdépendance, ce qui se traduira par la mise en évidence d'un double régime de fonctionnement des langues: *toute langue est ancrée à deux niveaux distincts*. D'un côté, elle est inscrite dans le patrimoine d'une communauté, et c'est à ce seul niveau sociologique que l'on peut en appréhender la totalité de ressources. D'un autre côté, la langue est inscrite en chacun des membres de cette communauté, à titre de "dépôt", qui est toujours partiel, limité, et qui varie en outre en fonction du niveau de formation, de la profession, ou de l'appartenance régionale de ces mêmes membres. Et ce sont ces deux niveaux d'ancrage qui constituent les cadres des deux "espaces gnoséologiques" que nous avons évoqués plus haut.

c) Le système de la langue est mis en œuvre dans

ces pratiques communicatives que constituent les *discours* (terme fréquent dans les notes saussuriennes, mais proprement censuré par les éditeurs du *Cours*). Les discours effectifs sont les seules empiries (ou observables) du langage, et il y a donc lieu d'examiner les effets que produit la mise en discours sur les valeurs des signes, effets qui peuvent être conçus de deux manières distinctes: soit considérer que l'environnement discursif d'un signe le dote d'une valeur qui vient se surajouter à celle que lui confère par ailleurs son paradigme d'appartenance, soit considérer que l'environnement discursif n'est pas en soi producteur d'éléments de valeur, mais n'intervient que dans le processus d'instanciation d'une des valeurs potentielles que le signe a toujours déjà dans le système. Saussure a manifestement hésité entre ces deux approches, pour sembler finalement se ranger à la seconde.

### **Du statut et de l'organisation des textes/discours**

On peut considérer que l'ISD tente de *prolonger l'approche saussurienne*, en se centrant sur cette dernière question, qui n'y est qu'effleurée: comment fonctionnent et s'organisent les signes et leurs valeurs dans les pratiques communicatives? Plus globalement, l'ISD vise à mettre en évidence et à formaliser les *mécanismes d'interaction* qui se déploient entre les quatre "systèmes" qui viennent d'être évoqués: la langue, l'activité sociale, le psychologique et le textuel/discursif.

Pour ce faire, nous posons d'abord un premier niveau d'analyse, qui est celui de l'*activité langagière*, qui a pour fonction première de *commenter les activités ordinaires* (ou non langagières), de contribuer à leur planification, à leur régulation et à l'évaluation de leurs effets. Il s'agit d'un niveau d'appréhension que l'on pourrait qualifier de *pré-linguistique*, en ce sens que les phénomènes visés peuvent être analysés et conceptualisés sans prendre en compte les propriétés linguistiques effectives des réalisations verbales qui les sémiotisent dans le cadre d'une langue donnée: tel groupe, tel individu, produit "du verbal" dans le contexte d'une activité ordinaire déterminée. Nous posons ensuite un deuxième niveau, qui est celui des *textes* (oraux ou écrits) qui matérialisent cette activité en exploitant les ressources d'une langue naturelle particulière. Ces textes se distribuent, comme on le sait, en *genres* dont la diversité est tendanciellement illimitée: d'abord parce les textes servent à commenter des activités ordinaires qui sont elles-mêmes infiniment variées; ensuite parce que leurs caractéristiques dépendent des divers média d'interaction communicative mis en place au cours de l'histoire; enfin parce que leurs caractéristiques dépendent aussi des choix délibérés effectués par certaines formations sociales, en fonction de leurs enjeux et de leurs objectifs propres (cf. la notion de *formation discursive* de Foucault, 1969). Ces textes sont par ailleurs des *unités dépendantes*, en ce que

leurs conditions d'ouverture et de fermeture sont déterminées par l'activité elle-même : un texte n'a pas, en soi, de règles fixant ses conditions de démarrage et de clôture; il commence et finit quand l'activité langagière se met en œuvre et quand elle s'éteint (cf. Bakhtine, 1984, p. 311-338). Ces deux caractéristiques témoignent d'un *premier type d'interaction, entre l'activité sociale et la langue*: ce sont globalement les propriétés de l'activité langagière dans son rapport à l'activité ordinaire, qui déterminent les formes de réalisation effective de la langue que constituent les différents genres de textes.

Mais au-delà de la diversité des genres, les textes sont aussi construits selon des règles générales ou communes, qui en font des *unités communicatives cohérentes*: nécessité, pour tout texte, d'exhiber une certaine planification et de la rendre visible (mécanismes de connexion), d'assurer la cohésion des formes nominales et verbales, d'explicitier des voix et des modalisations, etc. Il s'agit là des *opérations psycho-langagières* qui sont constitutives de la *textivité*; mais chacune de ces opérations peut néanmoins prendre des formes linguistiques diverses, dans la mesure où chaque langue naturelle offre, pour les réaliser, des configurations de ressources différentes, objectivement en situation de concurrence. Toute production textuelle implique dès lors nécessairement des *choix*, relatifs à la sélection et à la combinaison des entités linguistiques susceptibles de réaliser une opération psycho-langagière donnée. Et cette situation de choix témoigne d'un *deuxième type d'interaction, entre le système textuel-discursif, et le système de la langue*.

A l'intérieur de chaque texte, nous posons l'existence d'un autre régime d'organisation, qui est celui des *types de discours*, notion qu'il convient de commenter plus longuement. Genette (1986) avait clairement mis en évidence la nécessité de distinguer les tentatives de classement des textes en genres, de celles fondées sur leurs "modes d'énonciation". Pour lui, alors que les genres sont des entités hétérogènes ne pouvant faire l'objet d'un classement stable, les "modes" seraient des "attitudes de locution" à caractère universel, se traduisant par des formes linguistiques plus stables et donc identifiables. La distinction posée par Benveniste (1959) entre "histoire" et "discours", par Weinrich (1973) entre "monde commenté" et "monde raconté", ou par Simonin-Grumbach (1975) entre trois "plans énonciatifs", ont bien trait à ces

modes d'énonciation; elles décrivent des *attitudes de locution générales*, qui se traduisent, dans le cadre d'une langue naturelle donnée, par des *configurations d'unités et processus linguistiques relativement stables*. C'est cette approche que nous avons tenté de prolonger sous trois aspects notamment. Nous avons précisé la différence de statut entre textes (relevant d'un genre) et types de discours: les premiers sont des unités communicatives globales, articulées à l'activité langagière; les seconds sont des unités linguistiques infraordonnées, des "segments" entrant dans la composition des textes selon des modalités variables. Nous avons ré-analysé les opérations sous-tendant les types de discours, en faisant intervenir deux décisions binaires. Pour la première (*disjonction-conjonction*), soit les coordonnées organisant le contenu thématique verbalisé sont explicitement mises à distance des coordonnées générales de la situation de production de l'agent (ordre du RACONTER), soit elle ne le sont pas (ordre de l'EXPOSER). Pour la seconde, soit les instances d'agentivité verbalisées sont mises en rapport avec l'agent producteur et sa situation d'action langagière (*implication*), soit elles ne le sont pas (*autonomie*). Le croisement du résultat de ces décisions produit alors quatre "attitudes de locution" que nous avons qualifiées de *mondes discursifs*: RACONTER impliqué, RACONTER autonome, EXPOSER impliqué, EXPOSER autonome. Nous avons procédé à des analyses distributionnelles et statistiques (cf. Bronckart *et al.*, 1985) des configurations d'unités et de processus de la langue française exprimant ces mondes discursifs, ce qui a permis d'identifier quatre types de discours<sup>2</sup>, que nous avons qualifiés de *discours interactif, discours théorique, récit interactif et narration*. Le statut et la finalité des mondes discursifs et des types linguistiques qui les réalisent doit être mis en lien avec les deux types d'espaces gnoseologiques (ou les deux lieux d'ancrage de la langue) qui ont été évoqués plus haut. Les représentations ayant leur siège en un organisme sont organisées selon le régime psychologique individuel de la personne, qui est fondamentalement différent des régimes d'ordre sociologique qui organisent les représentations ayant leur siège dans le collectif; le rôle des mondes discursifs est alors de proposer des cadres permettant la *mise en interface* de ces deux régimes distincts, ou encore de proposer des cadres organisant le transit entre représentations individuelles et représentations collectives. Ils constituent en ce sens un *troisième lieu*

<sup>2</sup> Nos travaux ont, évidemment, fait apparaître qu'existaient aussi des segments textuels qui ne présentaient pas les caractéristiques des quatre types, qui semblaient les mélanger, les transformer ou les transposer (cf. Bronckart, 1997, Chap. 5), et ce sens notre tableau présente un caractère réductionniste eu égard aux faits. Mais nous ne prétendons nullement que ces quatre types rendent justice à la totalité des formes d'organisation linguistique observables; ces types constituent des formats de base (ou idéal-types) dont le statut doit être examiné dans une perspective dialectique et "génétique" (au sens vygotkien): les autres sortes de segments attestables découlent de la capacité d'auto-réflexivité du langage, et constituent le résultat d'un travail effectué sur les (ou à partir des) types de base, travail impliquant la maîtrise (pratique ou consciente) des valeurs premières (ou typiques) des unités et exploitant cette maîtrise pour transformer ces mêmes valeurs, et produire ainsi des effets langagiers nouveaux.

*d'interaction, entre le système social et le système psychologique.*

### **Un logocentrisme relatif**

Cette mise en place théorique constitue pour nous un cadre, à partir duquel peuvent être élaborées des recherches empiriques visant à montrer que, tout comme la pratique et l'intériorisation des signes est à l'origine de la constitution même du système de pensée, la *pratique des types de discours* inclus dans les textes est l'occasion d'un apprentissage permanent *des formes de raisonnement* en lesquels se déploie concrètement cette pensée : raisonnements "de sens commun" ou obéissant aux règles des "représentations sociales" (cf. Moscovici, 1961), qui sont impliqués dans le type *discours interactif*; raisonnements causaux-chronologiques impliqués dans les types *récit et narration*; raisonnements d'ordre logique et/ou semi-logique impliqués dans les discours théoriques. Et nous avons tenté de démontrer (cf. Bronckart, 2005) que ces diverses formes de raisonnement étaient fondamentalement liées aux formes de *structuration temporelle* qui caractérisent chacun des types.

De ce point de vue, on peut considérer que les processus de pensée et de raisonnement sont d'abord (ou initialement) des produits de la pratique du langage, dotés d'un "formatage" particulier, conditionné par la langue naturelle utilisée. Mais comme nous l'avons souligné plus haut, le développement procède aussi d'une lignée "naturelle", qui se traduit notamment par la mise en place progressive de puissantes capacités d'*abstraction* et de *généralisation*, telles que Piaget (1947) les a décrites. Dès lors, sous l'effet de ces processus, au cours de la vie humaine, ce fonctionnement mental est susceptible de s'épurer, de se décontextualiser, de se désémantiser et de s'organiser en opérations logico-mathématiques, ou encore en *une raison pure*. Et c'est parce que ces processus d'ordre proprement cognitif existent que les individus peuvent prendre conscience de la nature des déterminismes langagiers et culturels qui les affectent, peuvent les évaluer, et dès lors décider, ou de les reproduire, ou de s'en abstraire, ou encore de les combattre...

### **Quelques éléments de réalisation du projet de l'ISD**

#### **Les modèles de l'action langagière et de l'architecture textuelle**

Les produits de base de l'ISD sont d'une part le modèle de l'action langagière, qui vise à conceptualiser les conditions synchroniques de production des textes, et le modèle de l'architecture textuelle. Nous ne pourrions décrire ici leurs caractéristiques générales, présentées

dans *Activité langagière, textes et discours* (1997), et nous nous bornerons à évoquer leurs limites, pour l'essentiel déjà commentées dans un numéro récent de *Calidoscópico* (2004).

S'agissant des conditions de production textuelle, nous avons eu le tort de considérer que l'*action* constituait une *dimension objective* du contexte ; une part des recherches que nous conduisons actuellement montre que cette notion présente un caractère inéluctablement *interprétatif*, et qu'il y a donc lieu de procéder à une re-conceptualisation des situations de production textuelle. Dans ce réexamen, il nous faudra également dépasser trois lacunes de notre modèle actuel: - une centration quasi exclusive sur les propriétés de l'agent, qui doit être corrigée par une prise en compte des *déterminismes sociaux* qui s'exercent sur lui; - une approche essentiellement statique, qui ne donne aucune place à la dimension fondamentale de la *dynamique temporalisée* de l'activité langagière, dont le cours engendre nécessairement des modifications et des bifurcations; - une approche essentiellement cognitive, qui ne traite pas des *dimensions affectives-émotionnelles* de la situation de l'agent producteur de texte.

S'agissant du modèle de l'architecture textuelle, si les grandes articulations entre activités langagières, genres de textes et types de discours ne semblent pas devoir être remises en cause, notre centration sur les types discursifs nous a conduit à négliger l'analyse des *caractéristiques linguistiques propres aux genres*. Par ailleurs, dans la conception du chapitre 9 d'ATD, nous sommes restés indécis quant à l'origine et au statut des instances de gestion de la prise en charge énonciative (textualisateur, narrateur, etc.): dépendent-elles du type de discours ou du genre de texte? Enfin, nous n'avons pas jusqu'ici traité de la question de la *référenciation*, et plus largement des mécanismes cognitifs de construction d'*espaces référentiels*, en production aussi bien qu'en lecture-compréhension.

#### **Les recherches ayant trait à l'acquisition des capacités textuelles/discursives**

Nous mentionnerons, pour mémoire, un ensemble de recherches déjà anciennes, visant à identifier les étapes de la maîtrise, par des enfants, des règles d'organisation de divers genres de textes, et surtout les stratégies que mettaient en œuvre les apprenants à cet effet (voir Bronckart et Bourdin, 1993; de Weck, 1991; Dolz, 1990; Plazaola Giger, 1993; Schneuwly, 1988). Ces recherches ont montré que les rubriques de l'architecture textuelle pouvaient constituer des "analyseurs" satisfaisants des types de problèmes acquisitionnels que rencontrent les enfants, et par leur dimension comparative (cinq langues ont été étudiées), elles ont permis de mettre en évidence des aspects de communauté du développement (liés aux

propriétés générales des grands composants du système textuel/discursif), et des aspects spécifiques (liés aux différences de ressources offertes par les langues naturelles pour sémiotiser ces mêmes composants).

### **Les travaux relevant de la didactique des langues**

L'investissement dans ce domaine de la pratique, ou des systèmes formatifs, a été considérable, et on peut le décomposer en trois temps.

La première démarche a consisté en l'élaboration de *programmes scolaires* dévolus à la maîtrise textuelle, qui expliciteraient les genres à ériger en objets d'enseignement, dans une perspective de *diversification* et de *représentativité* eu égard à la configuration des genres en usage (cf. Bronckart, 1991). Ce travail s'est traduit notamment par la réorganisation du plan d'études du secondaire obligatoire genevois autour de trois familles de genres (à visée narrative, informative et argumentative) et par la réalisation de manuels adaptés à cette progression (cf. Besson et al., 1990). Cette réorganisation formelle n'a cependant pas suffi à résoudre complètement le problème du choix des genres à introduire à l'École, qui est inéluctablement lié à des questions de normes et d'opportunité didactique. Par ailleurs continue de se poser l'épineux problème de l'articulation entre travail sur un genre, en tant qu'unité communicative adaptée à une situation donnée, et travail sur les types de discours attestables dans ce même genre.

Les problèmes de cet ordre ont été traités dans le cadre d'une deuxième démarche qui a consisté à élaborer, avec des enseignants, des schémas de leçons qualifiés de *séquences didactiques*. Les premières séquences ont été construites pour le secondaire obligatoire (Commission pédagogie du texte, 1985, 1988), ensuite pour l'école primaire, dans le domaine de l'expression écrite (Dolz e Pasquier, 1993; Schneuwly e Dolz, 1997), puis dans celui de l'expression orale (Dolz e Schneuwly, 1998). Ces deux démarches ont connu un réel succès, qui se mesure à l'impressionnante diffusion de la pratique des séquences didactiques, dans les pays francophones (Masseron, 1996), en Espagne (Camps e Colomer, 1998) et au Brésil (Dionisio et al., 2002; Lopes Cristovão e Lopes Nascimento, 2004; revue *Calidoscópico*, 2004). Et ce succès s'explique sans doute par les dimensions d'*explicité* et de *rationalité* que cette approche a introduites en didactique de l'expression : des références théoriques structurées; des objectifs clairement conceptualisés; des procédés didactiques programmables et évaluables. Cette rationalisation porte toutefois surtout sur les objectifs et l'organisation des tâches des enseignants, et relève ainsi de ce que les ergonomes qualifient de *travail prescrit*. Mais dans quelle mesure ce travail se réalise-t-il tel qu'il a été prévu dans le cours des leçons? C'est la question qui était notamment

posée dans la thèse de Canelas Trevisi (1997): celle-ci a notamment montré que certaines séquences, pourtant soigneusement conçues, étaient régulièrement détournées de leurs objectifs, soit parce que les élèves ne parvenaient pas à comprendre ces mêmes objectifs, soit parce qu'ils manifestaient d'autres types d'intérêts et d'autres modalités d'approche des textes sous étude. Et les constats de ce type (cf. aussi Nidegger et al., 1997) sont à l'origine de l'émergence d'une troisième démarche, complémentaire à la précédente, et qui se centre globalement sur l'analyse du *travail didactique réel*.

Ce type de travail est accompli actuellement par l'unité GRAFE, sous la direction de B. Schneuwly, qui a initié un programme de recherche qui renoue avec le courant ancien d'"analyse des processus d'enseignement", en enregistrant des unités d'enseignement relatives à un objet déterminé, et en établissant des protocoles exhaustifs des séquences d'interaction qui y sont attestables. Sur cette base empirique, deux types d'études sont notamment conduites. La première consiste, pour un (ou plusieurs) objet(s) référé(s) dans le cadre d'une tâche donnée, à analyser la composition sémique des termes qui sont utilisés pour les désigner, ainsi que le parcours isotopique de ces mêmes termes, de manière à mettre en évidence les effets qu'exercent sur cette *sémantisation de l'objet*, les contraintes génériques du "texte de l'interaction" d'une part, les contraintes socio-organisationnelles de la situation de classe d'autre part. La seconde vise plus généralement à identifier les formes communicatives-discursives par lesquelles l'enseignant "met en scène" les objets dans sa démarche de médiation, et à examiner les effets de ces *cadres* (au sens goffmanien) sur les processus de sémiotisation des élèves. Cette démarche permet d'évaluer les effets respectifs de la mise en scène de la situation générale et des places, de celle des contenus, et de celle du type d'activité impliquée, et peut se prolonger en une étude du statut des *outils* qu'exploitent les enseignants à cet effet (cf. Schneuwly, 2000).

### **Les recherches sur le développement épistémique**

Il s'agit des recherches visant à analyser les effets qu'exercent les pratiques textuelles-discursives sur le développement de l'organisation des *connaissances*. Le seul travail achevé à ce jour est celui que nous avons réalisé dans le domaine de la structuration temporelle (Bronckart, 2005). Il fait apparaître un intéressant parallélisme entre les étapes de maîtrise de la structuration temporelle des types *récit* et *narration*, et les étapes de la construction du "temps social" établies notamment par Piaget (1946). D'autres travaux sont en cours sur le thème déjà évoqué du rôle de la maîtrise des types de discours sur l'émergence des diverses formes de raisonnement.



### **Les recherches sur le développement praxéologique**

C'est en ce domaine que sont conduites la majorité de nos recherches actuelles; partant du constat de l'insuffisance de notre conceptualisation de l'action, ces travaux visent à comprendre comment, à partir d'une "lecture" de segments d'activité collective, se construisent ces *formes interprétatives* que constituent les *actions* d'une part, les *acteurs responsables* d'autre part.

Notre démarche a consisté à sélectionner un ensemble de tâches précises, réalisées dans trois situations de travail contrastées (usine, hôpital, institution d'enseignement); pour chacune de ces tâches, nous avons recueilli trois types de données: - les textes produits par les organisations concernées pour décrire et/ou orienter ces tâches (ordre du *travail prescrit*); - des enregistrements audio-vidéo de la réalisation effective de ces tâches par des travailleurs (ordre du *travail réel*); - des entretiens réalisés avec ces travailleurs avant et après la réalisation des tâches (ordre du *travail représenté*). Ce qui nous a fourni trois types de données langagières, produites dans des contextes différents, mais contenant des *segments d'interprétation* de la même tâche. Nous avons analysé ces segments sous deux angles: - une analyse de contenu centrée sur les dimensions de la tâche ou du travail qui y étaient thématiques; - une analyse textuelle centrée sur les ressources linguistiques qui y étaient mobilisées (types de discours; type de repérage temporel; modes d'expression de l'agentivité; modes d'expression des modalisations pragmatiques, etc.). Les résultats de ces travaux sont multiples (cf. Bronckart e Groupe LAF, 2004), et nous ne pourrions en souligner ici que deux aspects.

Tout d'abord, ces travaux ont montré que notre modèle de l'architecture textuelle, conçu à l'origine dans une perspective essentiellement didactique, constituait un cadre de référence très efficace pour analyser les textes prescriptifs et les entretiens, mais qu'il devait néanmoins être complété par les apports de la linguistique conversationnelle pour l'analyse des productions verbales enregistrées en cours de réalisation des tâches.

Ensuite et surtout, ces travaux ont fait apparaître une remarquable diversité de formes interprétatives de l'activité, que nous avons qualifiées de *figures d'action* (cf. Bulea e Fristalon, 2004), dont notamment: - la figure de *l'action située*, dont la centration majeure porte sur l'actant/acteur, avec mobilisation constante du *je*, et de nombreuses occurrences de modalisations explicitant la *responsabilité* de cet acteur; - la figure de *l'action événement passé*, qui combine une centration analogue sur l'acteur, avec la construction de *mini-récits* évoquant un ou plusieurs *incidents révélateurs*; - la figure de *l'action expérience*, dans laquelle la *dimension de l'actant tend à être neutralisée* (co-occurrence des *je, tu, ça, on,*

etc.), au profit de la dimension de *l'organisation générale du déroulement de la tâche*; - la figure de *l'action canonique*, dans laquelle la *neutralisation de l'actant* est complète (sa désignation étant caractérisée par une *indifférence pronominale*), et dont la centration majeure porte sur *l'organisation logique et chronologique de la tâche*, conformément aux *normes du travail*. De manière générale, l'élaboration de ces figures d'action se caractérise par la *difficulté d'articuler trois dimensions*, dont chacune constitue par ailleurs le cœur même des modèles théoriques disponibles: - *l'actant*, avec les *décisions d'action* et les *assomptions de responsabilité* qui l'érigent en *acteur*; - les *déterminismes de la tâche* qui se présentent, soit comme *normes générales* du travail, soit comme *contraintes d'une situation d'intervention* déterminée; - les aspects du *déroulement temporel* et "*logique*" de la tâche elle-même. Aucune des figures identifiées ne propose une combinaison complète de ces trois dimensions; elles en accentuent une ou plusieurs, au détriment des autres.

Nos résultats font apparaître en outre que si la distribution de ces figures est évidemment dépendante de la nature des tâches réalisées, ainsi que des conditions de production verbale (travail prescrit, réel ou représenté), elle est surtout clairement *dépendante des types discursifs* mobilisés dans les segments interprétatifs: *l'action située* et *l'action expérience* émergent dans le cadre du *discours interactif*; *l'action événement passé* émerge dans le *récit interactif*; *l'action canonique* émerge dans des *segments oscillant entre discours interactif et discours théorique*. Ces figures sont donc d'abord des *figures discursives*, ce qui explique en quelque sorte la variété des conceptions, théoriques ou profanes, que l'on peut avoir des actions et des acteurs.

### **Quelques perspectives d'avenir**

Pour clore, nous évoquerons brièvement quatre directions de recherches qui nous paraissent devoir être développées dans le futur immédiat.

La première porte sur les *interactions entre systèmes* (la langue, l'activité sociale, le psychologique et le textuel discursif). Il y a lieu d'approfondir nos analyses en ce domaine, en élaborant des dispositifs de recherche qui permettraient de cerner les *processus concrets* par lesquels se réalisent ces interactions, et en construisant un appareil conceptuel apte à rendre compte des *dynamiques* intra- et extra-systèmes. Sur le plan proprement conceptuel, une première avancée a été réalisée par Bulea (2005), et la mise en place d'une démarche empirique est en cours.

La deuxième consiste en la continuation de la réorientation des travaux didactiques, et ce dans deux directions. L'une porte sur les conditions du *travail réel en classe*. Ce qui implique l'analyse de la manière dont

l'enseignant organise son activité quotidienne, et l'identification des ressources qu'il met en œuvre dans ce cadre. Ce qui implique aussi la mise en place d'analyses du *travail de l'élève*, visant à mettre en évidence les constantes de son activité au travers des diverses formes d'intervention enseignante. L'autre direction porte sur les effets qu'exercent, sur ces conditions de travail, les *caractéristiques idéologiques et structurelles des divers systèmes formatifs* : pas seulement les dispositifs scolaires, mais aussi les dispositifs d'alphabétisation, de formation des adultes, de formation professionnelle, etc. Un projet relatif à ce dernier dispositif sera prochainement mis en œuvre sous la direction de L. Filliettaz.

La troisième direction sera centrée sur le *développement épistémique*. Il s'agira d'abord d'approfondir, comme annoncé, les études portant sur les interactions entre *maîtrise des types de discours et développement des formes de raisonnement*; il s'agira d'autre part d'analyser les conditions sous lesquelles opèrent les processus de *dé-sémantisation* ou de *dé-discursivation* conduisant à l'émergence d'une pensée abstraite ou logico-mathématique.

La quatrième direction consistera en la poursuite des travaux actuels ayant trait au *développement praxéologique*. Pour l'instant, une faible partie de l'ensemble des données recueillies dans notre projet de recherche a été traitée et interprétée, et le travail devra donc se poursuivre sur la totalité du corpus. Mais cette recherche théorique devra être complétée par des travaux portant sur les effets développementaux ou formatifs des démarches d'"analyse des pratiques" ou d'"analyse de l'activité" (comme celle de notre recherche ou celles initiées notamment par Clot, 1999): à nos yeux, les *prises de conscience* qui s'effectuent au cours de ces analyses ne constituent pas un gage de développement, et nous soutiendrons l'hypothèse que le développement des personnes consiste surtout en la capacité de *réorganiser efficacement les significations* issues de ces prises de conscience, et plus précisément en la capacité de *faire dialoguer utilement, au sein de l'économie psychique individuelle, les différentes conceptions possibles des actions et des acteurs*, et de reconfigurer ce faisant, dans le régime particulier de la personne, la teneur des débats qui animent les régimes sociaux généraux.

## Bibliographie

- BAKHTINE, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- BENVENISTE, E. 1959. Les relations de temps dans le verbe français. *Bulletin de la Société de Linguistique*, **54**. Réédité dans *Problèmes de linguistique générale, t. I*, Paris, Gallimard, 1966, p. 237-250.
- BESSON, M.J. ; CANELAS, S. ; NICOLAZZI-TURIAN, I. et BRONCKART, J.P. 1990. *Français 8ème. Pratique de la langue*. Genève, Département de l'Instruction Publique.
- BRONCKART, J.P. 1991. Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français. *Etudes de linguistique appliquée*, **83** :63-74.
- BRONCKART, J.P. 1997. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.P. 2004. Pour un développement collectif de l'interactionisme socio-discursif. *Calidoscopia*, **2**:113-123.
- BRONCKART, J.P. 2005. The temporality of discourses : a contribution to the reshaping of human actions. In: A.N. PERRET-CLERMONT (ed.), *Thinking time*. Göttingen, Hogrefe e Huber.
- BRONCKART, J.P. ; BAIN, D. ; SCHNEUWLY, B. ; DAVAUD, C. et PASQUIER, A. 1985. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.P. et BOURDIN, B. 1993. L'acquisition des valeurs des temps des verbes. *Langue française*, **97**:102-124.
- BRONCKART, J.P. et GROUPE LAF (ed.). 2004. Agir et discours en situation de travail, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (Université de Genève)*, **103**:312 p.
- BÜHLER, K. 1927. *Die Krise der Psychologie*. Jena, Fischer.
- BULEA, E. 2005. Linguistique saussurienne et paradigme thermodynamique. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (Université de Genève)*, **104**:232 p.
- BULEA, E. et FRISTALON, I. 2004. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: J.-P. BRONCKART e GROUPE LAF (ed.), *Agir et discours en situation de travail. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (Université de Genève)*, **103**:213-262.
- CAMPS, A. et COLOMER, Th. (ed.). 1998. *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educacio secundaria*. Barcelone, Horsori.
- CANELAS-TREVISI, S. 1997. *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- CLOT, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- COMMISSION PEDAGOGIE DU TEXTE. 1985. Contributions à la pédagogie du texte, I. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, **40**.
- COMMISSION PEDAGOGIE DU TEXTE. 1988. Contributions à la pédagogie du texte, II. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, **52**.
- MAURO, T. de. 1975. *Edition critique du "Cours de linguistique générale"*. Paris, Payot.
- WECK, G. de. 1991. *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- DEWEY, J. 1925. *Experience and Nature*. New York, Dover.
- DIONISIO, A.P. ; MACHADO, A.R. e BEZERRA, M.A. (ed.). 2002. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna.
- DOLZ, J. 1990. *Catégorie verbale et action langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève.
- DOLZ, J. et PASQUIER, A. 1993. Argumenter... pour convaincre. Initiation aux textes argumentatifs; séquence didactique 6P. *Cahiers du Service de français*, **32**. Genève, DIP.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.
- DURKHEIM, E. 1898. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, **6**:273-302.
- FEHR, J. 2000. *Saussure entre linguistique et sémiologie*. Paris, PUF.
- FOUCAULT, M. 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard.
- GENETTE, G. 1986. *Introduction à l'architexte*. In : G. GENETTE et al., *Théorie des genres*. Paris, Seuil, p. 89-159 [Edition originale: 1979].

- GIDDENS, A. 1987. *La constitution de la société*. Paris, PUF [Edition originale: 1984].
- GODEL, R. 1957. *Les sources manuscrites du cours de linguistique générale de F. de Saussure*. Genève, Droz.
- HABERMAS, J. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel, t. I et II*. Paris, Fayard.
- LOPES CRISTOVÃO, V.L. e LOPES NASCIMENTO, E. 2004. *Gêneros textuais: teoria e Pratica*. Londrina, Fundação Araucaria.
- MASSERON, C. (ed.). 1996 Séquences didactiques. *Pratiques*, 92.
- MEAD, G.H. 1934. *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, University of Chicago Press.
- MOSCOVICI, S. 1961. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF.
- NIDEGGER, Ch.; REVAZ, N. et WIRTHNER, M. 1997. Apprendre à écrire par la séquence didactique: richesses et difficultés de la démarche. *Education et recherche*, 19:55-72.
- PIAGET, J. 1946. *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. 1947. *La psychologie de l'intelligence*. Paris, A. Colin.
- PLAZAOLA GIGER, I. 1993. *Analyse du fonctionnement de trois types de discours en basque. Eléments historiques et linguistiques pour une didactique des formes verbales et des marques de personne*. Thèse de doctorat. Université de Genève, F.P.S.E.
- POLITZER, G. 1928. *Critique des fondements de la psychologie*. Paris, Rieder.
- SAUSSURE, F. de. 1916. *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.
- SAUSSURE, F. de. 2002. *Ecrits de linguistique générale*. Paris, Gallimard.
- SCHNEUWLY, B. 1988. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. 2000. Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22:19-38.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. 1997. Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. *Repères*, 15:27-40.
- SCHURMANS, M.N. 2001. La construction sociale de la connaissance comme action. In: J.-M. BAUDOUIN e J. FRIEDRICH (ed.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles, De Boeck, p. 157-177.
- SIMONIN-GRUMBACH, J. 1975. Pour une typologie des discours. In: J. KRISTEVA; J.-C. MILNER et N. RUWET (eds), *Langue, discours, société. Pour Emile Benveniste*. Paris, Seuil, p. 85-121.
- SPINOZA, B. de. 1954. L'Ethique. In : *Spinoza, Oeuvres complètes*. Paris, Gallimard/La Pleiade, p. 301-596 [Edition originale : 1677].
- VYGOTSKI, L.S. 1997. *Pensée et langage*. Paris, La Dispute [Edition originale : 1934].
- VYGOTSKI, L.S. 1999. *La signification historique de la crise de la psychologie*. Paris, Delachaux et Niestlé [rédigé en 1927].
- WALLON, H. 1938. *La vie mentale*. Paris, Editions sociales.
- WEINRICH, H. 1973. *Le temps*. Paris, Seuil.

Jean-Paul Bronckart  
Université de Genève