



Éducation et didactique

Vol.4-n°3 | Décembre 2010
Varia

L'éducation des conseillers agricoles à l'ordre institutionnel

L'exigence d'une théorie interdisciplinaire

Jean-Pierre Del Corso et Maryvonne Merri



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/862>

DOI : 10.4000/educationdidactique.862

ISBN : 978-2-7535-1625-0

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2010

Pagination : 23-37

ISBN : 978-2-7535-1301-3

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Jean-Pierre Del Corso et Maryvonne Merri, « L'éducation des conseillers agricoles à l'ordre institutionnel », *Éducation et didactique* [En ligne], Vol.4-n°3 | Décembre 2010, mis en ligne le 10 décembre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/862> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.862

L'ÉDUCATION DES CONSEILLERS AGRICOLES À L'ORDRE INSTITUTIONNEL : L'EXIGENCE D'UNE THÉORIE INTERDISCIPLINAIRE

Jean-Pierre Del Corso (ENFA Toulouse)

Maryvonne Merri (Université du Québec à Montréal)

Résumé : Cet article s'intéresse au rôle de l'activité discursive dans la transformation des connaissances de futurs techniciens du conseil agricole dans un enseignement d'économie. Le matériau d'observation est composé de l'intégralité des séances de cours de trois professeurs. L'enseignement porte sur l'étude de procédures réglementaires de développement territorial. Nous considérons ici que l'enjeu principal de l'apprentissage est de transformer une « règle de contrainte » en « règle rationnelle » (Piaget, 1932/1995), c'est-à-dire de la légitimer en tant qu'instrument d'action (Rabardel, 1995). Une analyse en types de discours (Bronckart, 1997) est utilisée pour distinguer les différents processus permettant la construction de sens des procédures réglementaires. Il est mis en évidence que les « types de discours » et leur combinaison contribuent, en effet, à inscrire les mesures publiques de développement territorial dans des types de problèmes représentatifs des enjeux locaux du milieu rural. Ainsi, il apparaît que l'activité discursive développée à l'École est un vecteur essentiel des apprentissages culturels et, en définitive, du changement institutionnel dans une société.

Mots-clés : Enseignement de l'économie, types de discours, règle de contrainte, règle rationnelle, changement institutionnel.

Jean-Pierre Del Corso & Maryvonne Merri

Introduction

Le Brevet de Technicien Supérieur Agricole (BTSA) Analyse et Conduite des Systèmes d'Exploitation (ACSE) est préparé dans 105 établissements scolaires agricoles publics et privés en France. Les titulaires de ce diplôme exercent généralement une activité de conseil dans différents secteurs professionnels : des organismes prestataires de services, tels que les chambres d'agriculture, les entreprises d'approvisionnement, de collecte et de transformation, mais aussi, plus largement, dans les associations ou les organismes chargés de l'animation du milieu rural.

Au cours des vingt dernières années, les missions du conseiller agricole ont sensiblement évolué. En effet, l'activité de conseil n'est plus réalisée « au sein d'un appareil professionnel partageant globalement les mêmes valeurs et représentations » (Duru, Albaladejo, Girard, Bergez, & Duvernoy, 2005, p. 1), mais au sein d'un collectif d'acteurs porteurs de logiques souvent divergentes. Ainsi, le conseiller en agriculture n'est pas dans un face à face avec des agriculteurs, mais il interagit avec des acteurs publics et privés multiples (représentants de collectivités territoriales, membres d'association de défense de consommateurs, usagers

d'une ressource naturelle collective : eau, forêts, etc.). Dès lors, sa fonction n'est plus seulement d'assurer la diffusion du progrès technique dans les exploitations agricoles. Il concilie surtout des objectifs de nature différente : d'efficacité économique, d'équité sociale et de préservation de l'environnement naturel.

Les mesures de politiques publiques récemment adoptées tant à l'échelon national qu'euro-péen encouragent une telle réorientation du modèle professionnel du conseil en agriculture. C'est en effet par l'intermédiaire de nouvelles lois (mesures agro-environnementales de 1992, loi relative au développement des territoires ruraux de 2005, loi sur l'eau et les milieux aquatiques de 2006, etc.) que les pouvoirs publics visent à modifier le comportement des acteurs du monde agricole et rural et à favoriser une coordination entre ces acteurs.

En conséquence, une partie du programme du BTS ACSE est consacrée à l'étude de mesures réglementaires récemment mises en place par les pouvoirs publics. Cette étude des mesures réglementaires est en cohérence avec l'Économie des Institutions : selon ce champ de la pensée économique¹, la légitimité d'une loi se construit au cours d'apprentis-

sages (Aoki, 2001). Notre intention est donc ici d'examiner plus en détail le rôle des apprentissages scolaires dans la légitimation de mesures réglementaires récemment instaurées. Nous cherchons ainsi à comprendre comment l'École – ici, le système de l'enseignement agricole – rend légitime une loi et la rend disponible pour l'action – ici, le conseil en agriculture –. À la suite des sociologues Luckman et Berger (1966/1992), nous désignons ce processus comme « *Éducation à l'ordre institutionnel* ».

Cet article reprend et prolonge une réflexion conduite dans un travail de recherche auprès des conseillers agricoles (Del Corso, 2008). Nous proposons une démarche en trois étapes :

Tout d'abord, nous élaborons un cadre théorique pour analyser le processus de transformation d'une loi en une règle légitime pour l'action. Ce cadre articule les apports de l'économie et de la sociologie des institutions (Aoki, 2001 ; Hodgson, 2006 ; Denzau et North, 1994 ; Scott, 2001) à la psychologie piagétienne et à la psychologie des processus instrumentaux. Nous concluons cette première partie en faisant l'hypothèse que l'activité discursive est centrale dans le processus de légitimation des lois. Nous nous appuyons pour cela sur l'analyse en types de discours de Bronckart (1997, 2004).

Dans une deuxième partie, nous décrivons notre méthodologie de recueil et d'analyse des discours dans un cours d'économie et de gestion du BTS ACSE intitulé « *Développement local* ». Cet enseignement dispensé par des professeurs d'économie et de gestion est très largement axé sur la présentation de procédures réglementaires de développement territorial.

Enfin, dans une troisième partie, nous présentons une utilisation exemplaire des types de discours distingués par Bronckart dans la transformation d'une loi en règle légitime pour l'action. Nous comparons ensuite les discours de trois enseignants et nous mettons en évidence qu'une même loi peut se voir attribuer des usages différents.

L'Éducation à l'Ordre Institutionnel : une question interdisciplinaire

Dans cette première partie, nous proposons d'examiner plus en détail les conditions requises pour

légitimer une loi. Pour cela, une démarche interdisciplinaire s'impose.

Dans une première étape, les contributions des économistes institutionnalistes et des sociologues des institutions mettront en évidence qu'une loi n'est légitime qu'à partir du moment où elle devient à la fois une norme et une règle disponible pour l'action. Ces auteurs soulignent l'importance des apprentissages culturels dans le processus de légitimation des lois. Aussi, dans une deuxième étape, nous montrerons toute l'utilité de mobiliser les outils de la psychologie culturelle pour identifier plus finement le rôle de ces apprentissages. Nous prendrons appui sur les travaux de Bruner (1986/2000) et surtout d'Amsterdam et Bruner (2000) qui développent une « *conception dialectique et transactionnelle de la culture* ». Les apprentissages sont envisagés à la fois comme dépendants des ressources fournies par la culture et, en même temps, comme étant à l'origine d'une actualisation des significations culturelles. Dans une troisième étape, cette conception dialectique de la culture posera la question de la légitimation des lois en termes de transformation d'un artefact en instrument. Nous recourrons pour cela aux approches de la psychologie instrumentale de Rabardel (1995, 1999). En dernier lieu, le cadre d'analyse en types de discours de Bronckart (1997, 2004), nous permettra de formuler l'hypothèse que le langage est l'opérateur principal de la transformation d'une loi (un artefact) en instrument disponible pour l'action.

La question de la légitimation des règles

Le mouvement de recomposition sociale dans les campagnes et la montée en puissance de la question du développement durable ont conduit à une redéfinition de l'action publique dans les territoires ruraux. De nouvelles lois en matière de gestion des ressources naturelles et de gouvernance territoriale sont ainsi instaurées. Pourtant, ces lois, une fois promulguées, ne sont pas encore des règles sociales effectives pour le monde rural et pour les futurs conseillers agricoles. Pour ne pas rester de simples déclarations d'intention sans effet sur les conduites des acteurs, elles doivent s'inscrire dans les comportements en tant qu'habitudes de pensée. Elles deviennent alors des institutions, c'est-à-dire « [...] *durable systems of established and embedded social rules that structure social interactions* » (Hodgson, 2006, p. 13).

Dès lors, l'efficacité d'une loi dépend inévitablement de son acceptabilité sociale et, par conséquent, du niveau de légitimité dont elle bénéficie dans une communauté humaine. Pour Hodgson (*ibid.*), la légitimité des systèmes légaux dépend principalement de la force morale que lui attribuent les membres d'une société. Berger et Luckmann (1966/1992) mettent en avant que la légitimité d'une institution provient également de la valeur cognitive que lui confèrent les individus. Autrement dit, pour être légitime, une loi doit apporter une plus-value cognitive : elle doit être reconnue socialement « *en tant que solution « permanente » à un problème « permanent » de la collectivité donnée* » (Berger et Luckmann, 1966/1992, p. 98-99).

Condition essentielle de l'efficacité d'une loi et donc de sa portée opératoire, la légitimité est, par conséquent, un concept protéiforme. Aussi, Scott (2001), sociologue des institutions, propose-t-il de distinguer différentes dimensions de la légitimité en les associant aux trois « *piliers* » d'une institution, à savoir : le pilier réglementaire, le pilier normatif et le pilier cognitif. En effet, la légitimité d'une institution ne peut résider seulement dans la conformité des comportements aux lois en vigueur (pilier réglementaire). Elle doit trouver avant tout ses fondements dans le respect d'engagements moraux (pilier normatif) et dans l'utilisation des ressources cognitives (scripts et routines de comportement, systèmes symboliques) fournies par l'institution (pilier cognitif³). Ainsi, une nouvelle loi ne devient légitime dans une société que lorsque les individus la sollicitent, tout à la fois, en qualité de système d'évaluation réglementaire, normative et cognitive de leurs actions⁴. La règle peut dès lors être considérée comme une institution.

Scott (*ibid.*) enrichit ainsi notre approche de la légitimation d'une loi. Cette légitimation n'est plus réductible à une modification du système légal d'incitation et de sanction, elle exige aussi une révision des cadres de référence normatifs et cognitifs des individus. Les apprentissages sont au centre de cette révision.

Nous développons à présent cette idée.

La légitimité d'une loi se construit au cours d'apprentissages culturels

Les règles nouvellement instaurées n'orientent les choix d'action qu'en étant soutenues par des appren-

tissages reconfigurant les catégories et les concepts stockés dans l'esprit d'un individu d'une culture donnée et mettant ainsi en relation les trois piliers distingués par Scott (2001). Les économistes institutionnalistes Denzau et North (1994) assimilent ce processus à une « *redescription représentationnelle* » (Karmiloff-Smith, 1992) c'est-à-dire à une re-présentation des connaissances de façon répétée et dans plusieurs formats. La réorganisation des catégories et l'enrichissement des significations qui découlent d'un tel processus contribuent à une transformation des « *modèles mentaux* » (Mantzavinos *et al.*, 2003) des individus, c'est-à-dire des modèles par l'intermédiaire desquels les hommes classent et interprètent les événements de leur environnement physique et social.

Fondamentalement, pour Denzau et North (1994), la redescription représentationnelle est tributaire des ressources offertes par une culture : croyances, institutions, outils, techniques et instruments⁵, etc. Selon ces auteurs, la capacité des hommes à résoudre collectivement des problèmes surgissant dans leur environnement est d'autant plus importante que l'héritage culturel est riche. La richesse du contexte culturel offre en effet aux acteurs des opportunités d'apprentissages que ces mêmes auteurs qualifient de culturels. Denzau et North (1994) relèvent que c'est grâce à la variété et à la plasticité des concepts et des catégories qu'elle propose qu'une culture peut susciter des apprentissages conduisant à la légitimation de nouvelles règles d'action à l'origine d'un changement institutionnel. D'une part, les concepts et les catégories peuvent faire l'objet d'une extension de signification. D'autre part, leur utilisation dans un domaine de l'activité humaine est susceptible d'être généralisée et faire l'objet d'applications variées dans d'autres domaines.

Ainsi, le changement institutionnel et la révision des modèles mentaux sur laquelle il repose procèdent-ils d'une « *dialectique de la culture* » (Amsterdam et Bruner, 2000). Cette dialectique articule entre elles la conception objective/extérieure et la conception subjective/intérieure de la culture⁶. Selon la première conception, la culture correspond à un ensemble d'« *arrangements institutionnels*⁷ » transmis d'une génération à l'autre. Ces arrangements institutionnels s'imposent de manière extérieure aux individus et définissent des modèles de comportement appropriés dans une société. Au contraire, la seconde conception

met l'accent sur le caractère construit et évolutif de la culture. Celle-ci doit être « relégitimée » à chaque nouvelle génération (Bruner, 1986/2000).

Selon une telle dialectique, les pratiques, les règles, les valeurs culturelles transmises d'une génération à l'autre sont sans cesse réinterprétées par ceux qui les mobilisent. À l'occasion de cette ré-interprétation, les hommes revisitent les formes socialement admises de la canonicité et envisagent des versions alternatives à celle-ci. Cette « *conception transactionnelle de la culture* » (Bruner, 1986/2000) conduit à considérer que l'activité continue de négociation des significations culturelles est à l'origine de la révision des arrangements institutionnels dans une société. Cette révision correspond à une actualisation des significations culturelles et leur adaptation aux caractéristiques des situations à traiter. Ce processus est supporté par des « *déplacements de significations* » (Suddaby et Greenwood, 2005).

Nous développons à présent cette idée de déplacement des significations afin de comprendre comment des individus confrontés à un contexte d'action particulier se saisissent des lois et les légitiment en les dotant d'un sens singulier.

Déplacements des significations et construction de sens des lois

Comme nous venons de le voir, les économistes institutionnalistes Denzau et North (1994) ont montré que les ressources culturelles sont essentielles dans la légitimation d'une loi. Cependant, ces auteurs ne rendent pas compte du processus d'appropriation et de transformation par les sujets des ressources institutionnelles qu'ils assimilent à des « *artefacts culturels* ». De ce point de vue, les approches de Rabardel (1995, 1999) en termes d'artefacts et d'instruments sont décisives pour décrire ce processus d'appropriation et de transformation indispensable à la légitimation d'une loi.

Rabardel (1999, p. 245) utilise le concept d'artefact « *pour désigner de façon neutre toute chose finalisée d'origine humaine*⁸ ». De la même façon, nous pouvons considérer que lorsque les pouvoirs publics adoptent une loi, ils créent un artefact en vue de résoudre « *un problème ou une classe de*

problèmes socialement posés » (Rabardel, *ibid.*, p. 60). Cependant, cet artefact ne sera un moyen disponible pour l'action qu'à l'occasion de son inclusion dans un contexte et qu'à l'issue d'un processus d'appropriation et de réorganisation par un sujet (individuel ou collectif) confronté à un type de problème donné. Ce n'est qu'à partir de ce moment-là qu'une loi, en tant qu'artefact, devient un instrument, au sens de Rabardel (1995).

De ce fait, l'artefact – ici la loi – n'a pas la faculté de déterminer mécaniquement les comportements des acteurs qui le mettent en œuvre. L'utilisation d'un artefact (une loi) nécessite des apprentissages. Pour autant, les propriétés attribuées à l'artefact par un sujet en situation peuvent excéder comme rester en deçà des usages prévus d'un artefact (cf. l'idée de dialectique de la culture développée pages 17-18). Autrement dit, c'est en référence à un ensemble de situations rencontrées ou un type de problème à résoudre qu'un sujet confèrera à un artefact (une loi) un mode d'usage particulier, c'est-à-dire encore une « *valeur fonctionnelle située* » (Rabardel, 1999, p. 251).

Selon Rabardel (*ibid.*) l'attribution d'une valeur fonctionnelle située à un artefact (une loi) traduit alors, en termes vygotskiens, le passage de la « *signification* » au « *sens* » (Vygotski, 1934/1997). Si la signification correspond à une zone de stabilité (par exemple, la signification d'un mot dans un dictionnaire), le sens est « *une formation dynamique, fluctuante, complexe, qui comporte plusieurs zones de stabilité différentes* » (Vygotski, *ibid.*, p. 480).

Ainsi, si une loi propose une zone de signification culturellement partagée, son sens se construit toujours en référence à un genre de problème à traiter. Il en va difficilement autrement, puisque :

« *Les significations ne contiennent pas en puissance les buts et les mobiles de l'action indissociablement interpsychique et intrapsychique. Ce sont eux qui réveillent, "dans le feu de l'action", les significations que le sujet investit ou qui éteignent celles dont il se retire. C'est le commerce des hommes entre eux, qui donne à leur activité son sens ou le lui fait perdre.* » (Clot, 1997, p. 15).

Par conséquent, c'est dans le cadre de l'action collective située que les acteurs mettent à l'épreuve des artefacts culturels (parmi lesquels les lois) et

qu'ils les dotent d'une dimension opératoire. Grâce à ces apprentissages collectifs, les lois prennent sens pour des acteurs et deviennent des ressources cognitives pour l'action.

Cette perspective est d'ailleurs corroborée par les premiers travaux de psychologie de Piaget (1932/1995) sur le développement cognitif de l'enfant. Dans ces travaux, Piaget démontre que c'est à l'occasion d'une coopération entre acteurs que s'opère la transformation d'une « règle de contrainte » en « règle rationnelle » (p. 63). La règle cesse alors d'être coercitive et extérieure pour être « une construction progressive et autonome » : elle devient une « loi morale effective » (*ibid.*, p. 48). Fondamentalement, Piaget (*ibid.*) précise que c'est dans le « mécanisme de la discussion » (*ibid.*, p. 50) avec autrui et dans la réciprocité qu'une règle acquiert force de loi⁹.

Nous en déduisons ici que les interactions discursives sont des déterminants essentiels du processus de légitimation de nouvelles lois. Aussi, dans la partie suivante, nous cherchons, en nous appuyant sur l'analyse en types de discours de Bronckart, à mieux comprendre comment le langage, en coordonnant la signification et le sens, est à l'origine des apprentissages et de la dynamique institutionnelle. Nous serons alors à même de préciser les fonctions du langage dans la construction de sens des lois et dans leur légitimation en tant que règles rationnelles.

Activité discursive et changement institutionnel

Selon Bronckart (2004a), le langage a la propriété de clarifier l'agir et le cadre social dans lequel se déroule l'action. Prolongeant et complétant la théorie de l'agir communicationnel développée par Habermas (1987), Bronckart (*ibid.*) appréhende l'activité langagière comme un processus actif et créatif. D'une part, il pose que le langage est un mécanisme essentiel par lequel des acteurs élaborent une « entente¹⁰ » sur le contexte de l'agir. D'autre part, il définit les discours comme le niveau d'organisation majeur de cet agir langagier¹¹. En effet, les discours participent à doter les acteurs d'une conscience réflexive sur les actions déployées. Ils représentent, de ce fait, des occasions de morphogenèse de l'action, c'est-à-dire de mises en forme de l'agir.

Cet auteur distingue quatre « types de discours » génériques : le discours interactif, le discours théorique, le récit interactif et la narration. Ces types de discours correspondent à autant d'attitudes de locution¹² à caractère universel et repérables dans n'importe quel genre de texte (Bronckart, 2004b). Cette distinction est importante car, comme le précise Bronckart (2004a), ces différents *types de discours* n'assurent pas des fonctions identiques dans l'élaboration et la transformation des représentations de l'agir. Ainsi, Bulea et Bronckart (à paraître) mettent en évidence des tendances de corrélation entre un certain type de discours et certaines connaissances et formes de raisonnement. Autrement dit, selon ces auteurs, un certain type de discours mobilise de manière préférentielle des connaissances et des raisonnements d'un certain ordre. Par exemple, si le discours théorique est avant tout fondé sur des connaissances scientifiques et un raisonnement causal et logique, le discours interactif est, en revanche, principalement assis sur des connaissances expérientielles et un raisonnement pratique. De ce fait, les choix des types de discours et de leurs combinaisons exercent une influence décisive sur la manière dont les acteurs coordonnent leurs actions et mobilisent le « stock culturel de savoir » hérité du « monde vécu¹³ » (Habermas, 1987) pour interpréter/réinterpréter conjointement leur agir.

En conséquence, le cadre d'analyse en types de discours proposé par Bronckart est utile pour appréhender les fonctions des productions langagières dans le processus de légitimation des lois. Ce cadre analytique sert notamment à définir les conditions requises à ce que l'économiste des institutions Bromley (2008) appelle un « discours partagé » [shared discourse]. Essence de la délibération, ce discours partagé est, selon cet auteur, indispensable aux coopérations cognitives entre acteurs, à la transformation de leurs « raisons d'agir » (i.e. rationalité) et, en définitive, à l'instauration de nouveaux arrangements institutionnels.

Nous considérons ici que l'atteinte d'un discours partagé implique le croisement de différents registres de connaissances. Ces connaissances, d'origine plutôt scientifique et autonome ou d'origine plutôt empirique et située, sont complémentaires pour assurer le passage de la signification au sens et, inversement, du sens à la signification d'une mesure de politique

publique. Ainsi, le recours aux connaissances générales contenues dans une mesure de politique publique participe à la mise à distance de l'activité et à l'adoption d'une posture réflexive par les acteurs. La mobilisation de connaissances empiriques permet en retour de ré-interroger l'usage d'une règle en l'investissant d'un sens singulier. Supportée par des types de discours différents, cette articulation entre des connaissances d'origines variées conditionne les possibilités de changement institutionnel.

Dans la partie qui suit, nous expérimenterons à l'École la grille de lecture transactionnelle du changement institutionnel que nous venons d'élaborer. Le choix de l'École comme lieu d'expérimentation n'est pas fortuit. En effet, comme l'affirme Bruner (1986/2000), l'une des missions essentielles de l'École est d'introduire les élèves dans une culture et de « *les amener à y participer dans l'esprit du forum* » (*ibid.*, p. 149), c'est-à-dire à les initier à négocier les significations culturelles et donc à les préparer à devenir acteurs du changement institutionnel.

La légitimation des lois dans des classes de techniciens supérieurs agricoles : l'intérêt d'une méthodologie d'analyse des discours

Dans cette partie, nous proposons une méthodologie opératoire pour identifier les fonctions des types de discours et de leur combinaison dans la légitimation de nouvelles mesures réglementaires de développement territorial. Un enseignement d'économie de développement local sert de support à nos observations.

Nous commençons par circonscrire les enjeux des apprentissages dans cet enseignement. Nous caractérisons ensuite le profil sociologique des élèves et des enseignants observés. Enfin, nous présentons notre démarche d'analyse des discours de classe.

Construire la légitimité de lois pour rendre opératoire l'action collective dans les territoires ruraux

L'enseignement d'économie auquel nous prêtons attention porte sur l'étude des logiques de l'action collective dans les territoires ruraux. Les

« *procédures*¹⁴ » réglementaires de développement territorial sont présentées dans le programme comme des cadres institutionnels au sein desquels se réalise cette action collective. Ainsi, la connaissance de ces procédures réglementaires (charte de pays, plan local d'urbanisme, mesures de décentralisation, etc.) et leur mise en œuvre dans une situation concrète de développement local sont au cœur de l'enseignement dispensé¹⁵.

Dès lors, nous considérons ici que l'un des enjeux didactiques fondamentaux du cours de développement local est de transformer les mesures réglementaires de développement territorial, désignées dans le programme sous l'appellation générique de procédures, en instrument d'interprétation de l'action locale. C'est en effet par l'intermédiaire de commentaires verbaux sur ces procédures que le professeur peut être en mesure de renseigner les étudiants sur les comportements des différents acteurs locaux en présence, de leur proposer des modèles de l'agir local et leur fournir des moyens d'action dans les territoires ruraux. Nous estimons cependant que la valeur instrumentale des procédures de développement local ne peut être construite sans que soit opéré un déplacement de significations. Ce déplacement doit organiser les articulations entre les composantes réglementaires, normatives et cognitives des institutions. C'est grâce à ce déplacement que l'enseignant peut élaborer l'intelligibilité de l'ordre institutionnel et, par ce biais, clarifier l'action collective locale.

Les discours sont les opérateurs principaux du déplacement de signification. En effet, c'est en exploitant les propriétés créatrices des types de discours (cf. page 19) que le professeur est en mesure d'attribuer une valeur instrumentale aux dispositifs réglementaires de développement local.

Comme nous allons maintenant le voir, le profil sociologique des interactants peut influencer fortement le processus de légitimation des mesures réglementaires verbalisées.

Des interactants personnellement engagés dans le développement local

Notre échantillon comprend trois classes de BTS ACSE de lycées professionnels et technologiques de

l'enseignement public agricole. Deux de ces lycées proposent une formation au BTS par la voie initiale, le troisième par la voie de l'apprentissage. La composition sociologique des classes n'est pas fondamentalement différente d'un établissement à l'autre. Les élèves sont très largement issus du milieu rural (95 %) et une majorité d'entre eux (70 %) sont fils ou filles d'agriculteurs. La répartition des étudiants selon l'origine scolaire est, par ailleurs, relativement similaire dans les trois établissements. Seuls six étudiants, soit moins de 10 % de l'effectif total, ont suivi un cursus scolaire antérieur en dehors du système de la formation agricole. Enfin, l'ancrage socioprofessionnel des étudiants est déjà affirmé, qu'ils soient apprentis ou qu'ils participent régulièrement aux travaux de l'exploitation agricole familiale. De ce fait, ces étudiants disposent d'un registre d'expériences très important sur « la réalité » des mondes agricole et rural.

Les trois enseignants d'économie et de gestion de notre échantillon, Mathilde, Pascaline et Guy, entretiennent eux-mêmes des relations étroites avec le milieu agricole et rural. Professeur certifié de l'enseignement agricole, Mathilde est Ingénieur des Travaux Agricoles. Mariée à un agriculteur, Mathilde est, elle-même, fille d'agriculteurs. Son père a, en outre, assuré les fonctions de maire dans une petite commune rurale. Aujourd'hui, Mathilde habite dans une commune du rural isolé¹⁶. Professeur certifié de l'enseignement agricole, elle aussi, Pascaline est Ingénieur Agronome. Fille d'agriculteur, Pascaline vit aujourd'hui dans une grande ville. Membre d'associations, elle participe activement à la vie sociale de son quartier. Professeur agrégé de gestion, Guy est également titulaire d'un BTS en productions animales. Bien que résidant en zone urbaine, Guy a conservé un attachement fort au milieu agricole et rural. Ainsi, l'un de ses frères est installé en agriculture et lui-même est propriétaire de terres agricoles qu'il fait cultiver. Il est, par ailleurs, élu local dans une commune rurale.

Ainsi, le profil sociologique des interactants (étudiants et enseignants) est majoritairement agricole. Les expériences non scolaires sont donc amenées à occuper une place importante dans les échanges de la classe et l'orientation thématique du module développement local ne peut que renforcer cette tendance. Par exemple, l'étude des thématiques

relatives à l'arrivée de populations d'origine urbaine dans les campagnes et aux conflits d'usage générés par cette arrivée est en lien direct avec le vécu des étudiants. L'importance accordée à ces expériences dans les interactions de classe peut être plus grande encore lorsque le professeur est lui-même un acteur concerné par les changements en cours dans les territoires ruraux.

Aussi, la réussite de l'enseignement va dépendre de la façon dont le professeur organise l'articulation entre des expériences vécues et des savoirs théoriques, c'est-à-dire encore de la manière dont il gère les relations entre le « dehors » et le « dedans » de la classe. Le champ d'expériences extra-scolaires est constitutif du dehors. Le type de savoirs élaborés dans la classe fonde le dedans. Le professeur peut difficilement accompagner la construction par les étudiants de la valeur normative et cognitive des mesures réglementaires présentées, s'il ne parvient pas à provoquer des interactions entre ces deux registres de connaissances, quotidiennes et scientifiques. En effet, le dehors ne peut être porteur d'universalité d'une loi qu'à la condition d'être extrait de la situation singulière dans laquelle il est ancré. Le dedans ne peut être porteur d'une dimension pragmatique d'une loi que dans la mesure où les savoirs qui le structurent permettent de construire des catégories utiles pour classer les événements du monde et interroger ou ré-interroger le réel.

Si, comme nous en faisons l'hypothèse, la légitimation des procédures réglementaires est conditionnée par les modes d'articulation entre des expériences vécues et des savoirs théoriques, l'enseignant recourt à des pratiques discursives variées pour attribuer une dimension opératoire aux procédures réglementaires verbalisées.

Démarche d'observation et d'analyse des discours

Notre démarche d'observation repose sur l'enregistrement de l'ensemble des interactions discursives dans la classe au moyen d'une caméra reliée à un DVD enregistreur. Ces 44 heures d'enregistrement ont fait l'objet d'une transcription complète. C'est sur la base

de ce matériau que nous procédons à une analyse des discours des enseignants et de leurs étudiants.

Notre méthode d'analyse comprend tout d'abord un codage du verbatim selon trois étapes :

a) Elle consiste d'abord à découper le texte du corpus (ensemble des séances de cours transcrites) en unités thématiques. Pour cela, nous commençons par délimiter ces unités thématiques et nous prenons en compte deux marqueurs complémentaires : premièrement, la procédure réglementaire au centre de la verbalisation (exemples : la loi d'orientation pour l'aménagement et le développement durable de 1992, les lois de décentralisation de 1982 et 1983, la politique européenne de développement territorial, etc.), deuxièmement, le type de tâche proposé (par exemple, l'étude d'un texte et son exploitation).

b) L'éducation à l'ordre institutionnel est soutenue par la transformation d'une règle de contrainte en une règle rationnelle (Piaget, 1932/1995). Aussi, notre seconde étape d'analyse des unités thématiques est destinée à identifier les propriétés réglementaires, normatives et cognitives attribuées à la loi par les interactants. Cette étape méthodologique prend donc pour catégories d'analyse les trois piliers d'une institution distingués par Scott (cf. page 16).

c) La légitimation d'une loi requiert des déplacements entre ces trois piliers. Ces déplacements sont opérés par des jeux sur les types de discours. De ce fait, l'organisation de chaque unité thématique est appréhendée à partir de la typologie générique des discours proposée par Bronckart (1997). Ainsi, dans une troisième étape, nous identifions dans chaque unité thématique les types de discours présents et qui peuvent être : le discours interactif, le discours théorique, le récit interactif et la narration.

Le codage des verbatim étant réalisé, il est ensuite utilisé avec deux objectifs complémentaires :

a) Nous cherchons à accéder aux mécanismes d'une légitimation d'une loi, mécanismes qui correspondent à des déplacements d'un pilier à l'autre. Ce déplacement est rendu possible par une combinaison de types de discours. Le discours théorique est donc insuffisant dans le processus d'élaboration et de transformation des significations de l'ordre insti-

tutionnel local. De ce fait, nous retenons toutes les unités thématiques dans lesquelles nous relevons la présence d'au moins un type de discours différent du type de discours théorique. Cette sélection des unités thématiques permet d'étudier comment une combinaison de discours articule les propriétés réglementaires, normatives et cognitives d'une loi et la rend ainsi légitime.

b) Nous nous intéressons ensuite au mode d'usage spécifique des lois devenues règles rationnelles. En effet, nous avons vu que chaque loi acquiert pour un sujet individuel ou collectif une valeur fonctionnelle située (cf. page 18). En l'occurrence, l'articulation entre des expériences vécues et des savoirs théoriques, rendue possible par une combinaison de discours, va déterminer un mode d'usage privilégié d'une loi. Nous proposons donc d'identifier dans chacune des classes observées ce mode d'usage. Le profil sociologique des interactants (cf. pages 20-21) nous sera très utile pour réaliser cette tâche.

Une étude des processus de légitimation des institutions dans les discours en classe de BTS ACSE

Nous appliquons ici la méthodologie précédemment décrite à notre recueil de données. Nous commençons par présenter le résultat du découpage du corpus en unités thématiques. Puis, nous exemplifions le rôle des discours dans le processus de transformation d'une mesure réglementaire en instrument d'action. Nous utilisons pour cela des extraits d'une verbalisation portant sur la loi SRU¹⁷ dans la classe de Guy. Enfin, nous comparons les projets d'enseignement des trois professeurs. Cette comparaison met en évidence que la valeur fonctionnelle attribuée aux lois est conditionnée par les types de problèmes introduits dans les discours.

La présence significative des discours non théoriques dans la verbalisation

À l'issue du découpage du corpus, nous répertorions 98 unités thématiques. Ces 98 unités sont à peu près également réparties entre les trois enseignants. Plus encore, ceux-ci traitent les mêmes thèmes¹⁸ : ils examinent l'environnement institutionnel à l'échelon

local, national et européen. En effet, l'activité de chaque professeur est prescrite par les objectifs du programme d'économie du développement territorial. Les enseignants érigent les termes du programme en thématiques autour desquelles la verbalisation est conduite.

En ce qui concerne l'organisation des unités thématiques en types de discours, deux caractéristiques discursives sont notables : d'une part, l'omniprésence du discours théorique et, d'autre part, la présence significative, bien que variable selon les trois enseignants, de discours non théoriques (discours interactif, récit interactif et narration).

Ainsi, le mode de verbalisation privilégié par les trois enseignants est le type de discours théorique. Hormis quelques rares exceptions, ce type de discours est retenu par les enseignants comme vecteur permanent de transmission des connaissances sur l'ordre institutionnel. Pour la plus grande majorité des unités thématiques, le discours théorique s'impose comme un type de discours de référence. Les moments où ce type de discours n'apparaît pas correspondent à des phases de verbalisation particulières : introduction du cours, mise au point relative à l'organisation de l'enseignement, consignes diverses.

Cependant, il apparaît que les autres types de discours sont aussi des organisateurs importants de la verbalisation. Au total nous identifions 49 unités thématiques (soit plus de la moitié) dont la verbalisation est en partie assurée par des types de discours distincts du discours théorique.

Sur la base de ce constat, il est maintenant nécessaire de préciser les propriétés que les enseignants confèrent aux discours non théoriques dans la légitimation de mesures réglementaires de développement territorial verbalisées. Nous le faisons à partir d'un exemple représentatif du mode d'utilisation des discours non théoriques et des modalités de leur combinaison au discours théorique.

Un exemple représentatif de transformation d'une règle de contrainte en une règle rationnelle au moyen de l'activité discursive

Dans les échanges dont nous reproduisons ci-après quelques extraits, Guy légitime la nouvelle

loi Solidarité et Renouvellement Urbain (SRU) qui encadre l'exercice par les élus locaux de la compétence urbanisme.

Dans un discours théorique, Guy définit d'abord le pouvoir d'urbanisme des communes. Il précise notamment les obligations légales qui s'imposent au maire en matière de logements sociaux et, de façon plus générale, en termes de respect des règles nationales. Des modalisations déontiques¹⁹ : « *tu dois prévoir* », « *il faut respecter* », participent à délimiter la liberté d'action des élus locaux.

Guy : « Donc et vous mettez deux points : les plans d'occupation des sols, aujourd'hui PLU » (TP²⁰h33).

Guy : « [...] avec la nouvelle loi SRU, tu dois prévoir des logements sociaux dans ton plan local d'urbanisme » (TP : 49).

Guy : « [...] l'État a son mot à dire puisqu'il faut respecter des règles nationales » (TP : 58).

Cependant, Guy n'est pas sans savoir que la thématique qu'il aborde ici, la détermination des droits à construire, est, compte tenu du profil sociologique des étudiants, une question particulièrement sensible dans la classe. Un étudiant manifeste d'ailleurs sa désapprobation vis-à-vis des contraintes réglementaires supplémentaires imposées aux communes en matière d'urbanisme : « *C'est malheureux !* »

Guy : « Donc, impossible de construire où chacun veut » (TP : 77).

E1 : « *C'est malheureux !* » (TP : 78).

Confronté à cette remarque, Guy juge nécessaire de justifier de manière plus approfondie l'intérêt d'encadrer le pouvoir des maires en matière d'urbanisme. Pour cela, il recourt à un contre-exemple développé dans des discours rapportés (discours interactifs) qui schématisent l'agir de différents personnages (un agriculteur, un résident, un maire) aux intérêts divergents. L'objectif est alors de montrer qu'en l'absence de contraintes légales, les comportements opportunistes des acteurs vont l'emporter et menacer l'harmonie sociale dans un territoire. La remarque d'un étudiant témoigne d'une adhésion progressive au discours de l'enseignant : « *C'est le mitage du paysage. Ils font n'importe quoi !* »

Guy : « Ah oui, c'est malheureux. [...]. Alors, c'est un fils d'agriculteurs qui dit : « *C'est normal ? Voilà, j'ai mon voisin ici, moi, j'ai la ferme ici, j'ai les vaches*

laitières ici, j'ai un voisin, là, ici, qui a des terres... ». Bien sûr, lui, il est retraité. Qu'est-ce qu'il dit ? : « Vous me mettez tout ça constructible, tout ça constructible ». Il y a le voisin d'à côté qui dit : « Vous me mettez une maison, là, ici, c'est joli, il y a une petite butte. Je vais faire une belle maison ». Et ben, vous arrivez avec votre tracteur : « Ça y est maintenant, comment je vais passer, là, avec la moissonneuse-batteuse ? ». Ben, c'est les règles de tous les jours, c'est ce qui se passe partout dans la campagne » (TP : 79).

E2 : « C'est le mitage du paysage. Ils font n'importe quoi ! » (TP : 80).

Dans le tour de parole qui suit, Guy poursuit sur le même registre discursif. Il décrit jusqu'à leur paroxysme les conséquences d'une action locale non encadrée par la loi. Le problème décrit renvoie d'ailleurs aux types de problèmes que vivent les étudiants comme le révèle l'énoncé impliqué de l'un d'entre eux : « C'est ce qui se passe chez moi ». Le professeur se réfère ainsi à un type de problèmes représentatif des conflits locaux et définit la valeur cognitive de la règle.

Guy : « Le plus important ici : « Monsieur le maire, [...] vous m'avez donné un permis de construire ». « Oui, je voulais te donner un permis de construire pour te faire plaisir mon petit copain ». [...] « Euh maintenant, je n'ai pas de route, je n'ai pas de chemin pour y aller. Il faudrait m'entretenir le chemin pour y aller ». Mais, j'ai pas fini. « J'ai pas l'électricité. Ah ! Mais j'ai pas le téléphone. Il me faudrait le téléphone. » Vous êtes au milieu de la campagne, on va tout vous payer. Mais vous allez coûter une fortune à l'État ! » (TP : 81).

E3 : « C'est ce qui se passe chez moi. » (TP : 82).

La règle est alors présentée comme l'élément indispensable à l'atteinte d'une coordination réussie entre acteurs. Surplombant les relations entre acteurs, elle arbitre les conflits d'intérêts. En fin de la verbalisation, un type de discours théorique généra-

lise le propos développé : les personnages deviennent progressivement anonymes. Ainsi, le professeur se réfère désormais à « Monsieur X », tire un enseignement de portée générique « on met constructible ce qui gêne le moins possible » et inscrit le comportement de l'élu local dans une norme socialement attendue.

Guy : « [...] Et une fois que le maire a autorisé Monsieur X à construire sa maison, là, et bien il faut fournir tout ce qui va avec, le paquet cadeau, c'est-à-dire les réseaux. [...]. Alors, vous voyez pour des raisons de paysage, pour des raisons de mitage, pour des raisons d'environnement, pour des raisons de coût, [...] il faut prévoir... et on met constructible ce qui gêne le moins possible. Compris ? » (TP : 83).

Le tableau ci-dessous retrace l'évolution des schématisations de l'agir au cours de la verbalisation. Ainsi, Guy utilise dans un premier temps un discours théorique pour présenter la loi SRU et les nouvelles contraintes qui s'imposent au maire en matière d'urbanisme. L'enseignant se positionne alors sur le pilier réglementaire des institutions. Ensuite, Guy recourt à un discours interactif pour introduire un contre-exemple de non application de la loi. Par ce contre-exemple, il définit la valeur cognitive de la loi SRU (pilier cognitif des institutions). Enfin, Guy sollicite un discours théorique pour généraliser son propos. Le respect des règles d'urbanisme devient une norme socialement attendue (pilier normatif des institutions).

Ainsi, l'évolution des représentations de l'agir repose sur un croisement entre les types de discours et les trois piliers des institutions. Par ce croisement, Guy informe des attentes communes dans une société et transforme, de ce fait, une règle de contrainte en une règle rationnelle au moyen d'une combinaison de types de discours.

Types de discours / Piliers	Discours théorique	Discours interactif	Discours théorique
Réglementaire	La loi SRU et les contraintes imposées en matière d'urbanisme. (TP : 33-78)		
Cognitif		Un contre-exemple de non-application de la loi (TP : 79-82)	
Normatif			Respect des règles d'urbanisme et préservation de l'intérêt général (TP : 83)

Tableau 1. Guy : Justifier l'importance du respect de la règle par les élus locaux

Les procédés discursifs de transformation d'une règle de contrainte en règle rationnelle sont comparables chez les trois enseignants. Ainsi, de façon constante et à l'image de l'exemple précédent, trois temps sont repérables dans la verbalisation. Dans un premier temps, la mesure de politique publique est introduite d'un point de vue théorique puis, dans un deuxième temps, une expérience singulière retracée par l'un des actants permet d'asseoir sa valeur cognitive et normative. Dans un troisième temps, l'expérience rapportée est alors utilisée pour tirer un enseignement de valeur générique. Une combinaison de discours accompagne, de ce fait, un déplacement entre les trois piliers des institutions (Scott, 2001). C'est à l'occasion de tels déplacements que la mesure de politique publique change de statut et qu'elle est érigée en instrument d'interprétation des logiques d'action locale.

En définitive, les types de discours et leur combinaison contribuent à transposer les mesures réglementaires de développement territorial dans des types de problèmes à résoudre. C'est grâce à cette transposition que les enseignants définissent les possibilités d'usage de ces mesures. Par contre, une différence essentielle apparaît entre les trois classes de BTS : les possibilités d'usage conférées aux lois sont différentes d'une classe de BTS à l'autre. Nous développons maintenant cet aspect.

Une comparaison entre les trois professeurs : la valeur fonctionnelle des institutions varie selon le type de problème introduit dans les discours

Si les trois professeurs observés présentent les mêmes mesures de politique publique de développement territorial, ils ne leur attribuent pas une valeur fonctionnelle équivalente. En effet, au cours de la verbalisation, chacun des professeurs confère à ces mesures de politique publique des registres de sens distincts. De ce point de vue, les discours non théoriques et leurs modalités de combinaison au discours théorique remplissent des fonctions distinctes et vont orienter différemment l'éducation à l'ordre institutionnel dans les trois classes de BTS observées.

- Pour Guy, l'éducation à l'ordre institutionnel a principalement pour finalité d'informer des codes sociaux formels et implicites qui régissent les

comportements des acteurs locaux. Pour cela, cet enseignant confère au thème du respect de la loi une place déterminante dans la verbalisation. Les types de discours non théoriques, parmi lesquels les discours interactifs rapportés, servent alors à montrer les conditions d'application d'une règle et sa capacité à canaliser les comportements des acteurs locaux. Par ailleurs, l'orientation très pratique donnée à l'enseignement conduit Guy à utiliser les discours non théoriques pour préparer les étudiants à interagir avec des agriculteurs et des élus locaux.

- Pour Pascaline, l'éducation à l'ordre institutionnel a pour but de doter le futur professionnel d'une conscience citoyenne en lui permettant à la fois de se repérer dans la complexité du maillage institutionnel et de s'investir dans l'action locale. De ce point de vue, Pascaline propose une lecture des lois différente de celle de Guy. En effet, les lois ne sont pas appréhendées, ici, comme des contraintes mais au contraire comme des ressources pour la conduite de l'action. C'est à partir des discours non théoriques sollicités dans la verbalisation que Pascaline installe des cas prototypiques de situations locales pour définir les possibilités d'action individuelle et collective ouvertes par les procédures verbalisées.

- Pour Mathilde, l'éducation à l'ordre institutionnel vise à préparer le professionnel à affronter le changement inéluctable des règles du jeu dans le secteur agricole et notamment à prendre en compte les nouveaux critères d'évaluation sociale de la conduite d'une activité agricole. Des trois enseignants observés, Mathilde est celle qui recourt le plus au type de discours théorique pour conduire la verbalisation. Le type de discours théorique est alors mobilisé en vue de fournir aux étudiants des catégories et des concepts nécessaires pour raisonner le changement lié à la révision du cadre réglementaire de l'activité agricole. Cette remise en cause n'est pas sans déstabiliser les façons de penser et d'agir d'étudiants originaires plus la plupart du milieu agricole et rural (cf. page 20). Les étudiants ont notamment recours à des types de discours non théoriques pour exprimer leur ressentiment vis-à-vis de mesures réglementaires qu'ils identifient comme des contraintes supplémentaires imposées à la conduite de l'activité agricole. C'est à l'occasion de ces moments de verbalisation qui combinent le type de discours théorique aux autres types de discours que Mathilde cherche à

provoquer une révision des modes de raisonnement des étudiants et à initier une transformation des normes professionnelles en vigueur dans les mondes agricole et rural²¹.

En conséquence, bien que les mesures réglementaires présentées dans les trois classes soient référées à une signification unique avec l'appui du texte réglementaire officiel, elles recouvrent pourtant un sens différent dans les trois classes. Cette polysémie de l'ordre institutionnel trouve son explication dans le fait que les trois enseignants envisagent la conduite d'une activité de conseil selon des perspectives différentes, inscrivent les actions représentées dans des contextes différents et activent, pour cela, des discours pluriels. À chacun des sens privilégiés sont associées des raisons d'agir (Bromley, 2008) construites dans la pratique communicationnelle (Habermas, 1987) et, plus précisément, dans la mobilisation et la combinaison de types de discours (Bronckart, 1997).

Conclusion

Au terme de cette analyse, il apparaît que les discours non théoriques sont appelés à jouer un rôle central dans la légitimation d'une loi. C'est, en effet, par leur intermédiaire que sont introduits des types de problèmes à résoudre, des intentions d'action et des modes d'usage spécifiques des artefacts culturels. Cependant, si nos analyses démontrent l'intérêt des

ces discours non théoriques, elles soulignent simultanément la nécessité du discours théorique. En effet, pour être des amplificateurs cognitifs, les discours non théoriques (discours interactif, récit interactif et narration, cf. page 19) doivent former une unité cohérente avec le discours théorique. C'est par l'intermédiaire du discours théorique que la généralité d'usage d'une loi peut être élaborée.

En définitive, la combinaison de discours est nécessaire pour opérer un travail de décontextualisation-recontextualisation des connaissances portant sur l'ordre institutionnel. Ce sont les interactions entre des connaissances a-contextuelles et connaissances contextuelles, et les changements de cadres d'activité et de savoirs sous-tendus par ces interactions, qui sont en mesure de provoquer une révision des modes de pensée et des apprentissages, c'est-à-dire une redescription représentationnelle.

De ce fait, ainsi que nous l'avons développé dans cet article, l'agir langagier, et sa concrétisation dans une combinaison de types de discours, apparaît comme indissociable de l'agir. Non seulement l'agir langagier est préparatoire à l'agir effectif, mais plus encore, à travers la démarche réflexive sur l'activité qu'il autorise, l'agir langagier est aussi une condition requise à la transformation même de l'agir. Support indispensable aux apprentissages culturels, l'agir langagier est le vecteur essentiel du changement institutionnel et, en conséquence, de la dynamique culturelle.

NOTES

1. Celui-ci est composé de plusieurs courants parmi lesquels : les économistes de l'ancien institutionnalisme américain (Commons, Veblen et aujourd'hui Hodgson, Bromley), du nouvel institutionnalisme (North, Williamson), des institutions comme équilibre (Aoki). Cependant, au-delà de leurs approches différentes, ces économistes ont pour point commun d'intégrer les institutions à l'analyse économique et de prendre en compte leurs fonctions dans le processus de décision d'acteurs dotés d'une rationalité limitée.

2. Notre traduction : « [...] *des systèmes durables de règles sociales établies et intériorisées qui structurent les interactions sociales* ».

3. Aoki (2001) intègre l'approche en trois piliers de Scott dans sa conceptualisation des institutions.

4. Scott (2001) indique cependant que ces trois bases de légitimité peuvent parfois entrer en conflit.

5. Selon North (2005), si les croyances et les institutions sont des composantes du capital social, les outils, les techniques et les instruments sont des composantes du capital technique.

6. Il s'agit de deux conceptions couramment retenues en anthropologie. La première conception s'inscrit dans la lignée des approches durkheimiennes. Plus récente, la seconde trouve ses fondements dans le constructivisme et l'approche interprétative de la réalité.

7. Tout comme les économistes institutionnalistes, Amsterdam et Bruner introduisent en psychologie culturelle la notion d'arrangements institutionnels. Ils qualifient ainsi l'ensemble des arrangements institués de la vie commune, comme par exemple les règles de parenté, les systèmes d'échange, les méthodes de résolution des conflits, etc.

8. Rabardel (1999) précise que les artefacts peuvent être aussi bien matériels que symboliques.

9. Toutefois, cette position de Piaget ne concerne pas l'intégralité de son œuvre. En effet, l'intérêt accordé par cet auteur au rôle du langage dans le développement de l'enfant a considérablement diminué après les années 1930.

10. Habermas (1987) attribue à ce terme un sens particulier. Il ne l'utilise pas dans le sens de consensus ou d'accord parfait, mais dans le sens de clarification collective de ce qu'est le contexte de l'agir, de ce que sont ses dimensions. Dès lors, selon cette seconde acception, l'entente n'est pas forcément exempte de *dissensus*.

11. Les expressions d'agir communicationnel et d'agir langagier utilisées respectivement par Habermas et Bronckart sont employées dans un sens équivalent. En introduisant l'expression d'agir langagier, Bronckart (2004a) a voulu insister sur le rôle des pratiques langagières dans la représentation et la restructuration de l'agir effectif.

12. Chacune de ces attitudes de locution est le résultat d'une double décision binaire de la part du locuteur. D'une part, cette décision concerne le type de relation que le locuteur établit entre le contenu verbalisé et la situation matérielle d'énonciation (conjonction ou disjonction). D'autre part, cette décision résulte du positionnement du locuteur par rapport au contenu qu'il verbalise (autonomie ou implication) (Bronckart, 1997).

13. Pour Habermas (1987), le monde vécu correspond au « *travail d'interprétation effectué par les générations passées* », c'est-à-dire encore aux « *systèmes culturels d'interprétation* » grâce auxquels le procès d'intercompré-

hension est facilité. Nous considérons ici que ces schémas culturels d'interprétation sont cristallisés dans des institutions.

14. Selon le terme employé dans le programme officiel de cette unité d'enseignement d'économie du développement territorial. Ce terme, non défini dans le programme, recouvre l'ensemble des dispositifs légaux de développement territorial.

15. Le programme de cet enseignement comporte une phase de terrain durant laquelle les étudiants étudient un projet de développement concret.

16. Selon la terminologie de l'INSEE.

17. La loi SRU de 2000 vise notamment à assurer une plus grande cohérence entre les politiques d'urbanisme et les politiques de déplacements urbains dans une perspective de développement durable.

18. Nous verrons dans la dernière section de l'article que cette première approche par la liste des thèmes doit être approfondie.

19. Les modalisations sont des évaluations portées sur ce qui est dit ou écrit.

20. TP: Tour de Parole.

21. Nous constatons que Mathilde ne parvient pas toujours à cette ré-interrogation des normes professionnelles en raison non seulement d'une répartition des types de discours entre les interactants mais également parce que l'enseignante n'est pas identifiée par ses étudiants, malgré ses origines, comme faisant partie de leur monde.

RÉFÉRENCES

- Amsterdam, A. G., & Bruner, J. (2000). *Minding the law*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Aoki, M. (2001). *Toward a Comparative Institutional Analysis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1992). *La construction sociale de la réalité*. (P. Taminioux, Trad.). Paris: Masson/Armand Colin. (Édition originale, 1966).
- Bromley, D. W. (2008). Volitional pragmatism. *Ecological Economics*, 68 (1-2), 1-13.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004a). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. *Les cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 103, 11-144.
- Bronckart, J.-P. (2004b). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 150, 98-108.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz. (Édition originale, 1986).

- Bulea, E., & Bronckart, J.-P. (à paraître). Les potentialités praxéologiques et épistémiques des types de discours. *Scripta*.
- Clot, Y. (1997). Avant-propos. In L. Vygotski, *Pensée et langage* (p. 7-18). Paris : La Dispute.
- Del Corso, J.-P. (2008). *Éducation à l'ordre institutionnel et types de discours en économie et en gestion. Comment l'enseignement prépare-t-il des conseillers en agriculture aux situations d'incertitude?* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse.
- Denzau, A. T., & North, D. C. (1994). Shared Mental Models: Ideologies and Institutions. *Kyklos*, 47 (1), 3-31.
- Duru, M., Albaladejo, C., Girard, N., Bergez J-E., Duvernoy, I., Hoste, H, & Leenhardt D. (2005, Mars). *Des connaissances médiatrices pour accompagner une agriculture multifonctionnelle. Analyse transversale de cinq projets de recherche dans des situations contrastées*. Communication pour le symposium international Territoires et enjeux de développement régional, Lyon, 1-16.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. T.1 : *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.
- Hodgson, G. M. (2006). What are institutions? *Journal of Economic Issues*, 40 (1), 1-25.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Mantzavinos, C., North, D. C., & Shariq, S. (2003). Learning, Institutions and Economic Performance. *Perspectives on Politics*, 2 (1), 75-84.
- North, D. C. (2005). *Understanding the Process of Economic Change*, Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Piaget, J. (1995). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France. (Première édition, 1932).
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and Organizations, second edition*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Suddaby, R., & Greenwood, R. (2005). Rhetorical Strategies of Legitimacy. *Administrative Science Quarterly*, 50, 35-67.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. (F. Sève, Trad.). Paris : La Dispute. (Édition originale, 1934).

