

Jean-Paul Bronckart

## Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de *l'interactionnisme socio-discursif*

**RESUMÉ** – Cet article présente d'abord les principes et le programme de travail de *l'interactionnisme social*, en tant que courant général de recherche en sciences humaines, puis il résume les propositions théoriques et méthodologiques plus spécifiques fournies par *l'interactionnisme socio-discursif*. Il propose ensuite un commentaire du statut des contributions présentées dans ce numéro, en situant leurs apports à l'élaboration collective de l'ISD. Il se termine en identifiant cinq axes de développement de cette démarche : l'amélioration du modèle de l'architecture textuelle ; le re-conceptualisation des situations de production langagière ; la re-discussion du concept d'« action », la poursuite des travaux didactiques et la reformulation de la problématique du développement.

**Mots-Clefs:** ISD, genres de textes, types de discours, action, intervention didactique, développement.

**RESUMO** – Este artigo apresenta de início os princípios e o programa de trabalho do interacionismo social entendido como uma corrente geral de pesquisa em ciências humanas. Logo após, ele resume as proposições teóricas e metodologias mais específicas fornecidas pelo interacionismo sócio-discursivo. Ele propõe, em seguida, um comentário sobre o estatuto das contribuições apresentadas nesse número, situando seus aportes para a elaboração coletiva do ISD. Ele termina identificando 5 eixos de desenvolvimento desse empreendimento: a melhora do modelo da arquitetura textual; a re-conceitualização das situações de produção de linguagem; a re-discussão do conceito de ação; o prosseguimento dos trabalhos didáticos e a reformulação da problemática do desenvolvimento.

**Palavras-chave:** interacionismo sociodiscursivo, gêneros de texto, tipos de discurso, ação, intervenção didática, desenvolvimento.

### Introduction

Les contributions rassemblées dans ce numéro fournissent une excellente illustration des travaux présentés au colloque d'avril 2004 de l'INPLA, travaux qui témoignaient eux-mêmes de la diversité et de la richesse des recherches conduites depuis quelques années au Brésil et au Portugal sous la bannière de *l'interactionnisme socio-discursif* (ci-après ISD).

Dans le présent commentaire conclusif, nous rappellerons d'abord les principes et le programme de travail de *l'interactionnisme social*, en tant que mouvement ayant pris corps aux débuts du XXe, et que des courants de recherche divers développent aujourd'hui à leur manière. Puis nous résumerons les apports plus spécifiques de la démarche de l'ISD, qui a certes pris corps (et surtout pris une *étiquette*) dans notre unité de didactique de Genève, mais qui est assumée désormais par de nombreux chercheurs (en particulier il est vrai, dans

les pays "latins"). Nous proposerons ensuite un commentaire des contributions présentées dans ce numéro, en situant leurs apports à l'élaboration collective de l'ISD. Et nous terminerons en identifiant cinq domaines que nous avons à approfondir et à re-travailler ensemble, pour poursuivre et améliorer la démarche de l'ISD.

### 1. Le projet et le programme de *l'interactionnisme social*

*L'interactionnisme social* se caractérise d'abord par un **positionnement épistémologique et politique**, en l'occurrence par une conception des conditions du développement humain qui est issue, pour l'essentiel, des œuvres de Spinoza (1954), Marx (1951) et Vygotski (1997). De cette conception complexe, que nous avons commentée en détail ailleurs (Bronckart, 2002b ; Bronckart *et al.*, 1996), nous ne retiendrons ici que quatre principes.

a) Pour les théories dominantes (cf. notamment Piaget, 1970), le développement humain est conçu dans les termes d'un *engendrement direct et continu*, selon le schéma suivant : les propriétés biologiques propres à l'espèce dotent l'humain de capacités cognitives supérieures; celles-ci permettent le développement du langage; ce dernier rend possible à son tour le développement des mondes d'œuvres sociales et culturelles. Pour l'interactionnisme, ce développement doit être appréhendé dans une perspective *discontinue*, qui prend en compte l'*histoire sociale* humaine et la *dialectique* qu'elle engendre dans le développement. Dans cette perspective, la généalogie humaine se présente comme suit: les capacités biologiques de l'espèce ont rendu possible les activités collectives instrumentées; celles-ci ont requis, pour leur organisation, l'émergence de productions langagières ou sémiotiques; les activités générales et leur commentaires langagiers ont donné naissance à des *mondes* de faits sociaux et d'œuvres culturelles, qui se sont superposés au milieu physique; la réabsorption des ingrédients de ces mondes par les organismes singuliers a débouché enfin sur la constitution d'un fonctionnement psychique conscient.

b) Il convient de rejeter toute conception essentialiste de l'humain, c'est-à-dire l'idée que le fonctionnement de ce dernier reposerait tout entier sur une «essence première» d'ordre biologique. Dès lors, *méthodologiquement*, l'appréhension du fonctionnement humain ne peut être que *génétique* ou *généalogique*: on ne peut comprendre l'humain qu'en étudiant les modalités de sa *construction permanente*.

c) Le découpage des sciences humaines/sociales en de multiples disciplines et sous-disciplines (sociologie, psychologie, linguistique, psychanalyse, pédagogie, etc.) n'est qu'un avatar malheureux du positivisme. Le fonctionnement humain réel *intègre* les dimensions cognitives, sociales, affectives, sémiotiques, etc., et si les sciences humaines/sociales veulent rendre compte de ce fonctionnement global, elles doivent donc *se réunifier*, ou à tout le moins collaborer étroitement.

d) Le travail scientifique doit être considéré comme un aspect d'un *travail social* plus général. Dans la perspective interactionniste, le développement du monde des humains n'a aucun *telos* a priori ; il ne sera dès lors rien d'autre que ce que nous déciderons, collectivement, qu'il soit. Ce qui implique d'abord, nécessairement, une prise de *position politique* sur les orientations à donner à ce développement; ce qui implique ensuite que les produits du travail proprement académique doivent en permanence être réinjectés dans des opérations concrètes de terrain (en didactique par exemple), parce que le terrain des pratiques constitue le lieu majeur de validation de leur pertinence; ce qui implique enfin, plus profondément, qu'il n'y a pas de différence de statut entre recherches théoriques et recherches appliquées.

Articulé à ces principes, le **programme de travail** de l'interactionnisme s'organise en une *démarche descendante* comportant trois étapes : d'abord l'analyse des caractéristiques des pré-construits historiques de l'environnement humain (des *mondes* d'œuvres et de culture); ensuite l'étude des processus de médiation socio-sémiotiques par lesquels se réalise, chez l'enfant et chez l'adulte, l'appropriation de certains aspects de ces pré-construits; enfin l'analyse des effets des processus de médiation et d'appropriation, d'une part sur la constitution de la personne consciente et sur son développement au long de la vie, d'autre part, en retour, sur la transformation des pré-construits collectifs actuels.

### **a) L'analyse des pré-construits**

L'approche interactionniste identifie quatre ingrédients majeurs de l'environnement humain: les activités collectives, les formations sociales, les textes et les mondes formels de connaissance.

L'environnement des humains est constitué, non seulement du milieu physique, mais aussi des conduites des congénères, organisées en *activités collectives complexes*. Orientées par des fonctions diverses, qui dépassent les simples exigences de la survie, ces activités constituent, comme le soulignait Leontiev (1979), les cadres organisant et médiatisant l'essentiel des rapports entre les individus et leur milieu: elles constituent en conséquence l'élément premier ou majeur de

l'environnement humain. Aux activités non verbales ou *générales* sont articulées des *activités langagières* qui, comme l'a montré Habermas (1987), contribuent à l'*entente* sur ce que sont les contextes des activités générales, et qui assurent leur régulation.

La notion de *formation sociale* désigne les diverses structures historiquement mises en œuvre par les groupes sociaux pour organiser concrètement les activités, en fonction des propriétés spécifiques des contextes physiques, économiques, sémiotiques et/ou culturels. Ces formations (dont les *classes sociales* constituent un exemple) sont génératrices de règles, de normes et de valeurs, qui visent essentiellement à expliciter les modalités acceptables de régulation des interactions entre membres des groupes. En raison de la division du travail et des enjeux de pouvoir qu'elle entraîne, les diverses formations sociales attestables au sein d'un même groupe entretiennent des rapports qui sont toujours potentiellement conflictuels.

Les *textes* constituent les correspondants empiriques des activités langagières, réalisés avec les ressources d'une langue naturelle. Ce sont des *unités communicatives globales*, dont les caractéristiques compositionnelles dépendent des propriétés des situations d'interaction et de celles des activités générales qu'elles commentent, ainsi que des conditions historico-sociales de leur propre élaboration (ou du travail des *formations discursives* - Foucault, 1969). Ils se distribuent dès lors en de multiples *genres*, qui sont socialement *indexés*, c'est-à-dire qui sont reconnus comme pertinents et/ou adaptés pour une situation communicative donnée.

Les *mondes formels de connaissance* sont les produits d'opérations de dé-contextualisation et de généralisation (telles que décrites par Piaget) appliquées aux textes et aux connaissances que ces derniers structurent. Sous l'effet de ces opérations, des ensembles de savoirs sont abstraits des contextes socioculturels et sémiotiques locaux, et s'organisent en systèmes de représentations collectives tendant à l'universalité. Conformément aux propositions d'Habermas (1987), on peut distinguer trois types de mondes, qui se différencient par la nature des connaissances qu'ils organisent et par la «logique» même de cette organisation: le monde objectif, le monde social et le monde subjectif.

### **b) L'analyse des processus de médiation et de formation**

Ce deuxième niveau a trait aux processus mis en place par les communautés humaines pour assurer

la *transmission* et la *re-production* de ces pré-construits, processus que l'on peut regrouper en trois ensembles, qui constituent autant d'objets d'analyse.

Les démarches d'*éducation informelle* par lesquelles les adultes intègrent les nouveaux venus humains dans les réseaux de pré-construits collectifs, en élaborant des *activités conjointes* (Bruner, 1993) et en fournissant des *commentaires verbaux* introduisant des aspects des normes et valeurs sociales ainsi que des aspects des connaissances constituées en mondes formels

Les démarches d'*éducation formelle*, avec leurs dimensions didactiques (conditions de transmission des savoirs) et pédagogiques (conditions de formation des personnes).

Les démarches de *transaction sociale* à l'œuvre dans les interactions quotidiennes. Ces dernières se déploient sous forme d'évaluations (généralement langagières) réciproques, contribuant au maintien des interactions, malgré les situations de conflit, ainsi qu'à des redéfinitions des situations susceptibles de faire évoluer les pratiques et les connaissances de chacun, en regard des pré-construits collectifs.

### **c) L'analyse des processus de développement**

Ce troisième niveau a trait aux effets exercés par la transmission des pré-construits, et il peut se décomposer en trois domaines d'investigation.

Le premier concerne les *conditions d'émergence de la pensée consciente*. Selon la thèse de Vygotski, cette émergence résulterait de l'*intériorisation* des signes langagiers, tels que l'entourage les présente dans ses démarches de formation. Mais il reste à démontrer, techniquement, comment cette intériorisation "produit" la pensée consciente (cf. 2.c., *infra*).

Le deuxième est l'analyse des conditions de *développement ultérieur des personnes*, qui est à la fois développement des connaissances et développement des capacités d'agir. De nombreuses recherches se sont centrées sur le premier aspect (voir l'œuvre de Piaget), mais en ce qui concerne le développement des capacités d'agir, en raison notamment des orientations prises par les courants dominants des sciences humaines/sociales, on ne dispose que de peu de travaux théoriques ou empiriques substantiels.

Le troisième consiste en l'analyse des mécanismes par lesquels chaque personne contribue à la *transformation* permanente de la teneur des pré-

*construit collectifs*, qu'il s'agisse des formats d'activité collective, des organisations et valeurs sociales, des connaissances organisées en mondes formels, ou encore des propriétés des genres de textes.

## 2. Les apports de l'interactionnisme socio-discursif (ISD)

La démarche de l'ISD s'inscrit dans le programme général qui vient d'être évoqué. Dans le cadre d'une *posture générale* que Rosalvo Pinto a remarquablement résumée dans sa contribution à ce numéro, elle consiste à conduire des travaux théoriques et empiriques qui soulignent le *rôle fondamental de l'activité discursive dans le développement*, et ce aux trois niveaux du programme de référence: les pré-construits ; les médiations formatives; le développement.

### a) Le niveau des pré-construits

A ce niveau, le premier objectif de l'ISD a été de se doter d'un **modèle cohérent de l'organisation interne des textes**. Ce travail a été effectué pendant une vingtaine d'années, d'une part en empruntant à des travaux de linguistique et/ou d'analyse de discours dont l'orientation était compatible avec la nôtre (en particulier aux travaux d'Adam, 1990 ; Culioli, 1984 ; Genette, 1986 ; Roulet *et al.*, 1985 ; Simonin-Grumbach, 1975), d'autre part dans le cadre de recherches propres exploitant les techniques d'analyse que nous avons élaborées dans *Le fonctionnement des discours* (Bronckart *et al.*, 1985). Il a abouti au schéma de l'*architecture textuelle* proposé dans *Atividade de linguagem, textos e discursos* (ci-après ATD, Bronckart, 1999), dont nous ne relèverons que deux aspects centraux. Le premier a trait à la *différence radicale entre genres de textes et types de discours* : d'une part, tout texte relève d'un *genre*, au sens de Bakhtine (1978), que l'on peut définir comme une *unité communicative*, socio-historiquement élaborée avec les ressources d'une langue naturelle donnée, et étroitement dépendante des diverses exigences interactives des situations d'activité générale ; d'autre part, les types de discours sont des *unités linguistiques* en nombre restreint, susceptibles d'entrer dans la composition de tout genre ; ces unités témoignent ce que Genette (1986) qualifiait d'«attitudes de locution» à caractère universel, attitudes que nous qualifions pour notre part de *mondes discursifs*. Le second aspect a trait à la distinction entre deux sortes de mécanismes qui

contribuent à doter les textes d'une *cohérence d'ensemble*, en dépit de l'hétérogénéité des types de discours qui les composent : d'une part les *mécanismes de textualisation* qui exploitent les ressources linguistiques propres aux types pour assurer la progression thématique ; d'autre part les *mécanismes de prise en charge énonciative*, qui semblent plus liés à l'organisation générale du genre, et qui rendent explicite le jeu des voix et des jugements d'où émane le contenu thématique d'un texte.

Le deuxième objectif de l'ISD a été d'analyser les **conditions de mise en œuvre effective des textes**. En ce domaine, au niveau global, nous avons posé que les genres textuels étaient les produits d'une *activité langagière* collective, organisée par les formations sociales, et visant à adapter sans cesse les formats textuels aux caractéristiques et aux exigences des activités générales. Au niveau plus local, nous avons proposé une conceptualisation des *actions langagières*, qui décrit les paramètres physiques et sociaux définissant la situation de départ d'un *agent singulier* ayant à produire un texte, et qui décrit les mécanismes consistant, sur cette base, à *adopter* un genre préexistant, et à *adapter* aux circonstances particulières de l'action langagière en cours.

Notre conceptualisation des actions langagières présente cependant diverses lacunes, que nous évoquerons sous 4.2., *infra*. Et de manière plus générale, notre approche des rapports entre le domaine du langage et celui de l'agir humain demeurerait assez superficielle. Au cours des dernières années, nous avons dès lors réexaminé les multiples théorisations de l'activité-action formulées en philosophie et en sciences humaines. Cette démarche nous a conduit à concevoir, d'une part que l'activité collective et les conduites singulières constituaient les seules "réalités" empiriquement attestables, d'autre part que les "actions" constituaient des *figures interprétatives*, issues du besoin d'identifier les conditions de participation des individus à l'activité collective, figures dont la teneur dépend à la fois des caractéristiques de l'activité à interpréter et des conditions mêmes de production textuelle de ces interprétations. Une partie de notre travail actuel vise en conséquence à identifier les **propriétés des figures d'action** qui sont élaborées à propos d'activités générales (en l'occurrence d'activité de *travail*), et à étudier simultanément l'éventuelle **dépendance** de ces figures d'action par rapport **aux genres de textes et aux types de discours** dans le cadre desquels elles sont formulées (Bronckart et Groupe LAF, 2004).

### b) Le niveau des médiations

Les médiations formatives se réalisent en une diversité de lieux, et concernent des apprenants de statuts divers. Pour notre part, nous nous sommes délibérément centrés sur les médiations à l'œuvre dans les *systèmes éducatifs*, en ce qu'ils constituent un lieu majeur (et universel) de formation dans les sociétés contemporaines. En ce domaine, nous avons réalisé des travaux relevant de la *didactique des langues* qui, en raison de l'évolution des demandes sociales d'une part, de nos propres réflexions d'autre part, ont pris trois formes successives.

Dans un premier temps, l'objectif central était celui de l'adaptation et de la modernisation des *programmes d'enseignement* des langues vivantes, objectif qui s'est traduit d'abord par l'élaboration d'un nouveau cadre de références grammaticales, ensuite et surtout par une contribution à la rénovation des contenus ayant trait aux pratiques langagières. En ce dernier domaine, nous avons promu une démarche de *diversification*, visant à identifier les genres de textes qui seraient représentatifs des multiples variantes d'usage du français contemporain, et dont la maîtrise pratique devrait en conséquence être requise des élèves (Bronckart, 1991).

Le deuxième temps a été celui de l'élaboration de méthodes conformes à ce programme, ce qui a donné lieu à la conception et à la réalisation de multiples *séquences didactiques*, c'est-à-dire de séries de leçons-types centrées sur la maîtrise d'un genre textuel déterminé et visant à en maîtriser les conditions d'utilisation sociale, et, sur la base du modèle d'architecture textuelle évoqué plus haut, à résoudre les problèmes techniques (ou linguistiques) de leur organisation (Dolz, Rosat et Schneuwly, 1991; Dolz et Schneuwly, 1998; Schneuwly et Dolz, 1997). Ces deux premières démarches visaient de la sorte essentiellement à une **rationalisation du projet** d'enseignement des langues, sous l'angle de ses contenus et de ses méthodes, et en ce sens, relevait plutôt de ce que les courants ergonomiques contemporains qualifieraient de « travail prescrit ».

Dans un troisième temps, s'est tout naturellement manifesté le souci de vérifier dans quelle mesure ce projet était effectivement mis en œuvre: les démarches proposées sont-elles vraiment appliquées, et si oui, engendrent-elles de réels progrès chez les élèves? Diverses études ont tenté de répondre à ces questions et ont montré notamment que certaines séquences didactiques, pourtant soigneusement conçues et planifiées, pouvaient être abandonnées

ou détournées de leurs objectifs, en particulier parce que les élèves n'arrivaient pas à s'approprier le discours de l'enseignant, et manifestaient d'autres types d'intérêts et d'autres modalités d'approche des textes sous étude (Canelas Trevisi, 1997). Les constats de ce type ont alors suscité une nouvelle orientation de recherche centrée sur l'analyse des interactions didactiques dans l'ensemble de leurs dimensions, et mettant en particulier l'accent, d'une part sur les caractéristiques **du travail réel des enseignants**, d'autre part sur les représentations de ce travail à l'œuvre dans les institutions scolaires et chez les enseignants eux-mêmes (cf. Bronckart et Machado, sous presse; Plazaola Giger, 2004).

### c) Le niveau du développement

A ce dernier niveau, nous avons tenté de mettre en place des recherches visant à identifier, d'une part les conditions de construction des personnes conscientes, d'autre part les conditions de la transformation des construits socio-historiques.

Sur le premier plan, nous avons relevé plus haut que la thèse vygotskienne du rôle de l'intériorisation des signes dans la constitution de la pensée consciente restait à démontrer. C'est ce que nous avons tenté de faire dans divers travaux (Bronckart, 2002a; 2004) qui soutiennent: que c'est l'intériorisation des *quatre propriétés fondamentales des signes langagiers* mises en évidence par Saussure (leur caractère immotivé, radicalement arbitraire, discret et actif) qui permet que se construise, sur la base du psychisme hérité (amorphe et inaccessible à lui-même), de véritables unités représentatives, délimitées, stables et dotées d'un pouvoir d'auto-réflexivité; que c'est l'intériorisation des *relations prédicatives* organisant les phrases qui permet d'expliquer que ces unités représentatives s'organisent en un système de pensée fonctionnant, comme Piaget l'avait souligné (1974), selon un régime d'implication de significations; que c'est par l'intériorisation des propriétés des *types de discours* que se constituent les différents types de *raisonnements* mis en œuvre dans la pensée consciente: les raisonnements pratiques (ou de sens commun) impliqués dans les discours dialogaux, les raisonnements causaux-temporels impliqués dans les récits et/ou narrations, les raisonnements logiques ou semi-logiques impliqués dans les discours théoriques.

Sur le second plan, nous avons soutenu que le travail de *littérature* pouvait constituer une

démarche visant (consciemment ou non) à la transformation des modèles langagiers préexistants (Bronckart, 1997). Dans une étude portant sur *Le Libera* de Pinget (Bronckart et Stroumza, 2002), nous avons montré en particulier comment l'auteur, en introduisant et en organisant, dans un type de discours interactif monologal, les propriétés linguistiques du langage intérieur (répétitions, ellipses, chevauchements, etc.), procédait de fait à une *mise en scène* de certaines des propriétés du *monde vécu* humain, qu'il extériorisait ces propriétés, et les rendait ce faisant intelligibles et/ou collectivement disponibles.

### 3. Les travaux en cours au Brésil et au Portugal

L'ISD se conçoit comme un cadre de référence en permanence *en chantier*, et doublement *accueillant* : d'une part accueillant à des travaux ou références théoriques complémentaires, en particulier issus des sciences du discours contemporaines ; d'autre part accueillant aux propositions d'amélioration et de développement de la théorie elle-même, issues des travaux conduits en particulier dans des cadres socio-politico-culturels différents de celui de l'Europe occidentale. L'ISD est en ce sens un *projet qui se construit collectivement*, ce dont les travaux réunis dans ce numéro fournissent une remarquable illustration.

Les études de Maria Antónia Coutinho, de Florencia Miranda et de Rosalice Pinto poursuivent l'analyse des propriétés des genres de textes, en l'occurrence respectivement de textes académiques (*articles didactiques* et *articles scientifiques*), de *lettres de lecteur* et d'*éditoriaux*. Dans ces trois contributions, les auteures mettent clairement en évidence les différents *types de discours* mobilisés dans ces genres, ainsi que leurs modalités particulières d'articulation. M.-A. Coutinho se centre plus particulièrement sur cette problématique de la structuration interne des genres, et démontre avec pertinence que, contrairement à certaines de nos affirmations, les modalités d'articulation des types de discours constituent un *critère proprement linguistique* permettant de caractériser et de différencier les genres. Les deux autres auteures analysent plus en détail les processus de *prise en charge énonciative* ; dans un cas (R. Pinto), pour identifier les diverses formes d'*ethos* qui sont mises en œuvre dans les textes analysés (sur la base des travaux de Maingueneau, 1999) ; dans l'autre (F.

Miranda), pour identifier les différentes catégories de *voix* à l'œuvre dans les textes analysés, ainsi que leurs modalités techniques d'expression. Ces deux études abordent ce faisant un problème insuffisamment réglé dans notre modèle de référence, qui est celui de *l'instance de contrôle* de la prise en charge énonciative : s'agit-il du genre dans son ensemble, ou des types de discours qui le constituent ?

Les contributions de Maria Angela Teixeira Lopes et de Rosalvo Pinto relèvent aussi de l'analyse des propriétés de genres de textes, dans la mesure où ils portent sur des corpus de genres déterminés (*essais* dans le premier cas, *lettres de lecteur* dans le second), mais la démarche de ces deux auteurs a cependant une portée plus générale. L'objectif de M.-A. Lopes est d'identifier les *conditions de construction de la référence* (ou de *référenciation*) à la fois telle que cette référenciation est "donnée" dans le parcours textuel lui-même, et telle qu'elle est (re)construite dans les activités de lecture et de commentaire. L'objectif de R. Pinto est d'élargir le cadre conceptuel proposé par l'ISD pour analyser les mécanismes de *cohésion verbale*, en y introduisant notamment la dimension cognitive des *espaces référentiels* (Fauconnier, 1997) qui se construisent dans le cours même de l'interprétation des textes ; il est ensuite d'appliquer ce cadre élargi à l'analyse de l'expression de la temporalité dans les textes de son corpus. Ce type de recherche présente l'intérêt de développer le cadre de l'ISD dans deux directions nécessaires : d'une part le modèle actuel n'aborde que la problématique de la production textuelle, et les conditions de sa transposition à la problématique de la lecture-réception doivent donc être analysées (sur ce point, les apports du travail de Machado, 1998) ; d'autre part, le modèle reste muet sur les questions de la référence et de la référenciation, et ces deux approches ouvrent en ce domaine des voies qui paraissent fructueuses.

Si elles sont de statuts très différents, les études de Mauricio Ernica et de Dinora Fraga da Silva concernent néanmoins toutes deux la difficile problématique des *rapports du langage à l'activité-action*. Le projet de recherche de M. Ernica vise à analyser les propriétés d'une formation sociale qui a émergé dans des conditions historiques et économiques déterminées, et à analyser en parallèle les textes des chansons populaires produites dans ce contexte. Ce qui devrait le conduire à identifier les *représentations sociales* des acteurs concernés, telles qu'elles s'expriment dans les textes de chansons, ainsi

que les modalités particulières de mises en forme de ces représentations dans ce genre de texte. Centrée sur l'analyse des caractéristiques des interactions communicatives par internet, la contribution de D. Fraga da Silva met en évidence deux dimensions fondamentales du contexte de l'action langagière. L'auteure montre d'un côté que les textes produits dans cette situation se caractérisent par une *dynamique temporalisée*, dans le cadre de laquelle la teneur même de l'action langagière en cours se trouve transformée et régulée. Elle souligne d'un autre côté le caractère indissociable des *paramètres affectifs ou émotionnels* d'une part, des paramètres socio-cognitifs d'autre part, dans la constitution des situations d'action langagière. Cette contribution introduit ainsi implicitement deux critiques majeures à notre conception actuelle des situations d'action langagière, critiques qui, outre qu'elles sont justifiées, nous paraissent indissociables (nous y reviendrons sous 4.2., *infra*).

L'ensemble de autres contributions fournissent une illustration particulièrement heureuse des trois phases de la démarche didactique évoquées sous 2.b., *supra*.

La contribution de Lusinete Vasconcelos de Souza *et al.* a trait à la *rationalisation des programmes* et décrit un curriculum de formation élémentaire qui illustre parfaitement trois des caractéristiques majeures de la démarche de l'ISD en ce domaine : d'abord le souci de la *diversification* des genres, en fonction de leur pertinence communicative ; ensuite la nécessité d'élaborer des *modèles didactiques* de ces mêmes genres, qui soient adaptés au niveau des élèves concernés ; enfin l'identification des *capacités communicatives et textuelles* que les élèves pourraient développer au travers de la pratique et de la maîtrise de ces mêmes genres.

Les contributions de Glais Cordeiro et Isabel de Azevedo d'une part, d'Ana Maria Guimarães d'autre part, illustrent la fécondité de la démarche de construction des *séquences didactiques*. Portant sur le genre narratif *récit d'aventures de voyage*, le premier travail montre en particulier l'importance des phases de production textuelle initiale et d'analyse détaillée de celles-ci par les enseignants, pour pouvoir ensuite mettre en place des activités d'enseignement adaptées aux capacités textuelles réelles de chaque élève. Au-delà des progrès techniques issus de ces activités (notamment dans le domaine des organisateurs temporels), les auteurs soulignent les transformations positives de la relation pédagogique que peut

engendrer une bonne gestion des séquences, et plaident en conséquence pour une continuation de la démarche. Portant sur un autre genre narratif, le *conte de fée*, la séquence didactique présentée par A.-M. Guimarães part du constat que la planification interne des textes initiaux des élèves est de l'ordre du *script* (absence de « complication »), et elle vise en conséquence à développer des capacités de planification relevant du *schéma narratif*. Déployée de manière longitudinale sur trois degrés scolaires (ce qui constitue une innovation appréciable), et organisée en sept modules consistant en analyses du statut de ce genre ainsi qu'en diverses activités de production orales, cette séquence permet aussi, par la comparaison de l'évolution de deux groupes d'élèves, de mettre en évidence les effets d'un travail formatif délibéré. Elle met ainsi l'accent sur le rôle que jouent les *interventions des enseignants* dans les processus d'appropriation des élèves, et débouche ce faisant sur la problématique des caractéristiques du travail enseignant, qui est explicitement abordée dans d'autres contributions (cf. *infra*).

Les travaux de Luzia Bueno, d'Anna-Rachel Machado *et al.*, ainsi que d'Alexandra Serpa Geraldini et Maria do Carmo Martins Fontes, s'inscrivent quant à eux dans la démarche plus contemporaine d'analyse du *travail enseignant* et de ses *représentations*. La contribution de A.-R. Machado *et al.* présente le cadre général du projet du groupe ALTER, qui s'est élaboré en interaction avec celui du groupe LAF de Genève : ce projet vise à identifier, dans des genres de textes produits à propos du travail enseignant, les caractéristiques des *mises en forme* de l'agir et les représentations du statut et des rôles conférés aux enseignants. Pour ce faire, les auteurs exploitent le modèle d'analyse textuelle de l'ISD, mais aussi les concepts et propositions issues de l'ergonomie de l'activité et de la psychologie du travail (Clot, 1999 ; Faïta, 1997) ; ce qui débouche sur la proposition d'une *sémiologie de l'agir*, qui constitue un instrument d'analyse dont la validité devra être testée dans des travaux ultérieurs. Articulée à ce projet global, la recherche présentée par L. Bueno se centre plus particulièrement sur l'« image du professeur » telle qu'elle est construite et véhiculée dans un ensemble de *manuels didactiques*. Elle met en évidence une image de professionnel « déficitaire », dont les manques doivent être compensés par les instructions et les manuels, ce qui confirme les résultats obtenus dans une recherche comparant les documents officiels brésiliens et genevois (Bronckart et Machado, sous

presse). La contribution de A. Geraldini et M. Martins Fontes présente quant à elle un double intérêt. D'une part, même si ce n'est pas son objectif déclaré, elle propose de fait une analyse originale des caractéristiques d'ensemble de deux genres de textes produits par des moyens digitaux, le *Bulletin Board* et le *Chat*. D'autre part, elle propose une forme d'analyse du *travail réel en classe*, en étudiant, sur la base de la conceptualisation des situations d'action langagière de l'ISD, les conditions d'appropriation de cette situation nouvelle, par l'enseignant comme par les élèves. Cette recherche montre enfin que ce type de situation génère de nouvelles formes d'interactions didactiques qui, contrairement aux idées reçues, amplifient le rôle des interventions de l'enseignant.

La contribution de Maria Cecilia Camargo Magalhães et Fernanda Coelho Liberali prolonge les démarches précédentes en une réflexion sur les *conditions de formation des enseignants*. Inspirée des courants visant à former des « praticiens réflexifs », par une prise de conscience critique des propriétés de leur activité, cette réflexion souligne l'importance décisive de l'école comme espace socioculturel et politique spécifique, ainsi que des pratiques langagières susceptibles de favoriser cette prise de conscience et les négociations qu'elle génère. Après avoir ré-évoqué les principes fondateurs issus des propositions de Vygotski et de ses continuateurs, les auteures se centrent sur la contribution que peut apporter l'ISD, au plan de la conceptualisation des processus langagiers à mettre en œuvre par les formés, ainsi qu'à celui de l'identification des grandes catégories de capacités langagières à développer. Elles relèvent enfin les limites de ce cadre, qui tiennent pour une part à l'absence, déjà relevée, de perspective dynamique, pour une autre part à la sous-analyse des facteurs historico-culturels qui conditionnent l'organisation des classes et l'activité des enseignants.

#### 4. Cinq axes de poursuite du travail

Outre leurs apports positifs, les travaux relatés dans ce numéro, comme d'autres travaux publiés ailleurs, font apparaître la nécessité de poursuivre et d'améliorer la démarche de l'ISD, et de manière schématique, nous identifierons cinq axes de développement possible.

##### 4.1. Améliorer le modèle de l'architecture textuelle

Rien ne semble conduire aujourd'hui à remettre en cause les grandes lignes l'architecture textuelle

proposée dans ATD (Bronckart, 1999), en l'occurrence l'articulation entre niveaux du genre, des types de discours, des mécanismes de textualisation et des mécanismes de responsabilité énonciative. Mais trois ordres d'approfondissements paraissent néanmoins nécessaires.

Comme nous l'avons relevé (cf. 2.a., *supra*), un aspect central de notre proposition est la distinction entre genres de textes et types de discours, et nous avons fortement insisté sur le *rôle fondamental de ces types et des mondes discursifs* qu'ils expriment. Si nous ne remettons pas en cause l'importance des types discursifs, notre insistance nous a cependant conduit à négliger l'analyse des *caractéristiques linguistiques propres aux genres*, telles que M.-A. Coutinho les met en évidence dans sa contribution. Cette lacune a notamment parfois pour conséquence que l'on décrive et désigne les genres textuels en se référant aux activités générales auxquelles ils s'articulent (par exemple, parler de « genres académiques » ou de « genres médiatiques »). Comme le souligne Rastier (2001), il convient au contraire de distinguer soigneusement les *sphères d'activité générale* (média, éducation, politique, commerce, etc.) et les *genres de textes* qui peuvent y être mobilisés (entretien, lettre de lecteur, éditorial, etc.), parce que les propriétés de ces genres dépendent aussi des ressources de la langue naturelle utilisée, ainsi que de décisions des formations discursives concernées.

Le deuxième approfondissement est un prolongement du précédent. 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 ? Cette question est notamment re-posée par les études de R. Pinto et de F. Miranda, et nous tendrions aujourd'hui à considérer que les voix et modalisations sont gérées par le genre plutôt que par les types, mais la confirmation de cette thèse requiert de nouveaux travaux empiriques.

Enfin, nous n'avions 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 ; il y a donc lieu de poursuivre en ce domaine des études du type de celles que M.-A. Teixeira Lopes et R. Pinto ont initiées.

#### 4.2. Revoir la conceptualisation des situations de production langagière

Comme déjà indiqué, notre conception de l'action langagière comporte d'importantes lacunes.

La première tient à son aspect *statique*. En réalité, nous nous sommes inspirés de la *sémantique de l'action* de Ricœur (1977), qui met un accent décisif sur les *représentations initiales de l'agent* (même si nous considérons que ces représentations se construisent dans l'interaction avec les pré-construits sociaux). Ce faisant, nous n'avons pas pris en compte la dimension fondamentale du *cours temporalisé de l'action*, qui engendre nécessairement des modifications successives de ces représentations initiales; et nous avons encore moins, bien sûr, tenu compte de la distinction posée par Schütz (1998), entre la dynamique de l'action, telle qu'elle est saisie par un observateur externe d'une part, par les acteurs eux-mêmes d'autre part.

La seconde tient à son aspect globalement *cognitif*. Comme il ressort de l'étude de D. Fraga da Silva, nous n'avons pas réellement pris en compte les dimensions affectives-émotionnelles de la situation de l'agent producteur de texte. Certes, nous qualifions certains paramètres de cette situation de *socio-subjectifs*, en nous inspirant de la conception habermassienne de « monde subjectif », mais cette approche reste insuffisante.

A nos yeux, ces deux lacunes sont solidaires, et pour les dépasser, il conviendrait de re-mobiliser la conception du statut des émotions inspirée de James (Vygotski, 1999), qui situe ces dernières comme des produits des mécanismes de contrôle qui se déploient dans le cours dynamique de l'action. Et plus généralement, pour des raisons qui seront développées dans le point suivant, nous tendrions à cesser de parler à ce niveau d'"action langagière", mais plus simplement de *situation de production (ou de compréhension) langagière*.

#### 4.3. Rediscuter le concept d'action

Les travaux réalisés par les groupes LAF et ALTER ont conduit à la mise en évidence d'une différence capitale de statut entre : les *activités collectives* et les *conduites individuelles* d'une part, en tant qu'unités d'analyse de l'*agir-référent* auquel on s'adresse, les *actions* d'autre part, en tant que *figures interprétatives* produites dans l'activité langagière. Ceci implique que si l'on peut légitimement tenter de décrire et d'analyser, d'un

point de vue externe et/ou scientifique, les propriétés d'ensemble des activités et des conduites que l'on observe, s'agissant des actions, on ne peut que constater, d'un côté que de multiples figures diverses en sont proposées (insistant tantôt sur la responsabilité de l'acteur, tantôt sur les déterminismes externes, tantôt sur les aléas du cours d'action, etc.), d'un autre côté que les propriétés de ces figures semblent dépendre assez fortement des situations de communication dans le cadre desquelles elles sont évoquées. Ce dernier constat ouvre un champ d'analyse nouveau : l'étude des facteurs textuels (genres, types, séquences, etc.) qui exercent une influence sur les propriétés de l'action comme figure interprétative.

#### 4.4. Poursuivre les travaux de didactique

Nous avons évoqué sous 2.b trois types de recherches-interventions sur le terrain didactique : l'adaptation des programmes, la mise en place de nouvelles méthodes (les séquences didactiques) et l'analyse du travail enseignant.

L'engagement dans les deux premiers types d'interventions est directement lié à l'état des systèmes didactiques et aux demandes sociales que ceux-ci génèrent; il est donc nécessaire d'entreprendre des démarches de réfection des curriculum lorsque la situation l'exige, tout comme il est nécessaire de poursuivre le travail de conception, d'expérimentation et de mise à disposition des enseignants de méthodes adaptées à ces programmes: les contributions relatives aux *séquences didactiques* présentées dans ce numéro montrent en outre qu'au-delà des aspects proprement méthodologiques, ce type d'intervention conduit à d'importantes transformations des attitudes pédagogiques et constitue en soi un excellent moyen de formation des enseignants.

Ces deux premières démarches devraient pouvoir bénéficier des produits du troisième type de recherche, qui se développe aujourd'hui sur le thème du *travail enseignant*. Pour l'instant, comme on l'a constaté, les travaux en ce domaine ont surtout consisté en analyses textuelles visant à identifier les représentations du statut de l'enseignant et de son taux de responsabilité dans les processus de formation (eu égard aux effets des programmes et des manuels). Cette démarche est importante et devra se poursuivre, mais elle devra aussi être accompagnée par des études (certes méthodologiquement plus complexes à entreprendre) sur les conditions du *travail réel en classe*. Ce qui implique l'analyse *in vivo* de la manière dont

l'enseignant organise son activité quotidienne, et l'identification des multiples ressources (ou *compétences*) qu'il met effectivement en œuvre dans ce cadre. Et ce qui implique aussi nécessairement la mise en place d'analyses du *travail de l'élève*, visant à mettre en évidence les constantes de son activité dans les diverses formes d'intervention didactique, et les ressources qu'il met en œuvre en réaction aux propositions des enseignants.

#### 4.5. (Re-)formuler la problématique du développement

Les démarches de l'ISD, et en particulier les travaux didactiques, ont pour visée ultime la compréhension des (et l'intervention sur les) *processus de développement*, mais on notera que si elle est posée ou présupposée, cette finalité globale est peu discutée (cf. cependant les propositions de M.C. Magalhães & F. Liberali). Cette situation tient, à nos yeux, au fait que le concept même de développement, pourtant au cœur de théories aussi importantes que celles de Piaget ou de Vygotski, reste peu ou mal défini, et que deux problèmes en particulier mériteraient réflexions et débats.

Le premier a trait aux diverses "sortes" de développement. En ce domaine, il paraîtrait utile de distinguer le développement des diverses connaissances et/ou pratiques (développer les connaissances mathématiques, les capacités sportives, la maîtrise de l'orthographe, etc.) et ce que l'on appelle *développement psychologique* ou *développement des personnes*. Dans le premier cas, les effets développementaux peuvent se mesurer aux *apprentissages* effectués, eu égard aux normes des savoirs sociaux du domaine ; mais comment évaluer le développement des personnes, qui ne se réduit pas à l'accumulation d'apprentissages locaux, et semble plutôt relever d'une *mise en cohérence globale* des dimensions affectives, cognitives et socio-langagières du fonctionnement psychologique ?

Ce qui nous conduit au second problème: quels sont les facteurs engendrant le développement des personnes? Les rares travaux traitant explicitement cette question (Clot, 1999) mettent l'accent sur la *prise de conscience* de certaines des propriétés des acteurs et de leurs activités. Mais la prise de conscience n'est, à nos yeux, qu'un moyen, et non une fin en soi : la finalité du développement personnel est de l'ordre de la capacité à donner un *sens aux apprentissages* et à intégrer en un ensemble cohérent (même si redoutablement complexe) des réseaux de significations d'origines diverses. La prise de

conscience n'est de ce point de vue pas le seul ressort du développement (on peut construire des significations dans la pratique), et on ne peut exclure qu'elle soit néfaste dans certaines situations. Ce qui nous renvoie pour clore à la dimension *éthique* des démarches scientifiques et formatives : on ne peut éluder la réflexion (démocratique et politique) sur la nature des significations que l'on propose aux apprenants pour qu'ils se développent.

#### Références

- ADAM, J.-M. 1990. *Eléments de linguistique textuelle*. Liège, Mardaga.
- BAKHTINE, M. 1978. *Esthétique et théorie du roman*. Paris, Gallimard.
- 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. Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature. In: J. CANTERO; A. MENDOZA et C. ROMEA (ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura par una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, p. 13-23.
- BRONCKART, J.-P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interactionismo socio-discursivo*. São Paulo, EDUC.
- BRONCKART, J.-P. 2002a. La culture, sémantique du social formatrice de la personne. In: F. RASTIER et S. BOUQUET (ed.), *Une introduction aux sciences de la culture*. Paris, PUF, p. 175-201.
- BRONCKART, J.-P. 2002b. Les processus de socialisation. Le déterminisme culturel et son dépassement, *III Conference for Sociocultural Research: New conditions for knowledge production: globalization and social practices*. CD-Rom, Universidade Estadual de Campinas, 28 p.
- BRONCKART, J.-P. 2004. La médiation langagière, son statut et ses niveaux de réalisation. In: R. DELAMOTTE (ed.), *Les médiations langagières. Des discours aux acteurs sociaux*. Rouen, Presses universitaires de Rouen, p. 11-32.
- 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.; CLÉMENCE, A.; SCHNEUWLY, B. et SCHURMANS, M.-N. 1996. Manifesto. Reshaping humanities and social sciences: a Vygotskian perspective, *Revue Suisse de Psychologie*, 55:74-83.
- BRONCKART, J.-P. et Groupe LAF (ed.). 2004. Agir et discours en situation de travail. *Cahiers de la Section des sciences de l'Education*, 103, 312 p.
- BRONCKART, J.-P. et MACHADO, A.-R. sous-pressé. En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In: L. FILLIETTAZ et J.-P. BRONCKART (ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve, Peeters.
- BRONCKART, J.-P. et STROUMZA, K. 2002. Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage. In: E. Roulet et M. Burger (ed.), *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque*. Nancy, PUN, p. 213-263.
- BRUNER, J.S. 1993. *Beyond the information given*. New-York, Norton & Co.

- CANELAS-TREVISI, S. 1997. *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat. Université de Genève, FPSE.
- CLOT, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- CULIOLI, A. 1984. Préface de Atlani *et al.* (ed.), *La langue au ras du texte*. Lille, P.U.L.
- DOLZ, J.; ROSAT, M.-C. et SCHNEUWLY, B. 1991. Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. *Le français aujourd'hui*, 93:37-47.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.
- FAÏTA, D. 1997. La conduite du TGV: exercices de styles. *Champs Visuels*, 6:75-86.
- FAUCONNIER, G. 1997. *Mapping in Thought and Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- 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].
- HABERMAS, J. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel, tome 1: Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris, Fayard.
- LEONTIEV, A.N. 1979. The Problem of Activity in Psychology. In: J.V. WERTSCH (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New-York, Sharpe, p. 37-71.
- MACHADO, A.-R. 1998. *O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo, Martins Fontes.
- MAINGUENEAU, D. 1999. Ethos, scénographie, incorporation. In: R. AMOSSY (ed.), *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- MARX, K. 1951. Thèses sur Feuerbach. In: K. MARX et F. ENGELS, *Etudes philosophiques*. Paris, Editions sociales, p. 61-64, [Manuscrit rédigé en 1845].
- PIAGET, J. 1970. *Epistémologie des sciences de l'homme*. Paris, Gallimard.
- PIAGET, J. 1974. L'explication en psychologie et le parallélisme psychophysiologique. In: P. FRAISSE et J. PIAGET (ed.), *Traité de psychologie expérimentale, Vol. I*. Paris, PUF, p. 137-184.
- PLAZAOLA GIGER, I. 2004. Prescrire l'agir enseignant? Le cas de l'allemand à l'école primaire genevoise. In: J.-P. BRONCKART et GROUPE LAF (ed.), *Agir et discours en situation de travail*, Genève, *Cahier de la Section des Sciences de l'Education*, 103:185-212.
- ROULET, E.; AUSCHLIN, A.; MOESCHLER, J.; RUBATTEL, C. et SCHELLING, M. 1985. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne, Peter Lang.
- RASTIER, F. 2001. *Arts et sciences du texte*. Paris, PUF.
- RICŒUR, P. 1977. Le discours de l'action. In: P. RICŒUR (ed.), *La sémantique de l'action*. Paris, CNRS.
- SAUSSURE, F. de. 1916. *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.
- SCHNEUWLY, B. et Dolz, J. 1997. Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. *Repères*, 15:27-40.
- SCHÜTZ, A. 1998. Choisir parmi des projets d'action. In: *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris, L'Harmattan.
- SIMONIN-GRUMBACH, J. 1975. Pour une typologie des discours. In: J. KRISTEVA, J.-C. MILNER et N. RUWET (ed.), *Langue, discours, société. Pour Emile Benveniste*. Paris, Seuil, p. 85-121.
- SPINOZA, B. de. 1954. L'Ethique. In: B. de SPINOZA, *Spinoza, Oeuvres complètes*. Paris, Gallimard, 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].

Recebido em jul/2004  
Aceito em set/2004

Jean-Paul Bronckart  
Université de Genève

