

# **S'entendre pour agir et agir pour s'entendre**

**Jean-Paul Bronckart**  
**Université de Genève**

*« L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce qu'elle le fait. [...] Mais, comme l'éducation, d'une part, apprend quelque chose aux hommes, d'autre part, ne fait que développer en eux certaines qualités, il est impossible de savoir jusqu'où vont nos dispositions naturelles... »*

(Kant, *Traité de pédagogie*, 1803/1931, pp. 42-43)

## **LES SCIENCES HUMAINES / SOCIALES ET LA PROBLÉMATIQUE DE L'INTERVENTION**

Lorsqu'elles se sont constituées dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup>, les sciences humaines/sociales ont, dans leur ensemble<sup>1</sup>, tenté de reformuler et de traiter scientifiquement diverses questions qui avaient été antérieurement abordées dans le cadre des grands paradigmes philosophiques : entre autres, la question du statut de l'esprit humain et de son rapport aux choses et aux corps physiques, celle des conditions de constitution des organisations sociales et des *mondes d'œuvres et de culture* (Dilthey, 1925/1947), mais aussi, comme le montre l'extrait du *Traité de pédagogie* en exergue, celle

---

1. On notera cependant que certains courants de psychologie (réflexologie, *behaviorism*, etc.) se sont d'emblée situés dans une logique de « rupture » à l'égard de la philosophie et ont élaboré leur questionnement à partir des concepts et des données de la physiologie, et plus largement des sciences naturelles.

du rôle respectif que jouent les processus biologiques et les processus éducatifs dans la constitution et le développement des conduites et des œuvres spécifiquement humaines.

La plupart des pionniers des sciences humaines/sociales ont dès lors considéré que la question éducative était centrale pour leurs disciplines, et que, plus généralement, ces dernières devaient être articulées à l'intervention sur l'humain, de la même manière que les recherches des sciences naturelles se prolongeaient en interventions sur le monde physique. Durkheim, par exemple, en même temps qu'il mettait en place les concepts et les méthodes fondateurs de la sociologie, a longuement discuté des principes et des conditions de l'intervention des sociologues dans le monde social et politique, et il a centré nombre de ses travaux (cf. 1918/1975), à la fois sur des questions très concrètes de méthodes éducatives et sur le problème théorique des rapports entre faits sociaux et processus formatifs. Dans le cadre du *behaviorisme social* américain, Mead (1934) et Dewey (1913) ont élaboré une théorie du développement humain qui mettait l'accent sur le caractère complémentaire des processus de socialisation et d'individuation, et sur le rôle décisif qu'y jouent les démarches délibérées de médiation formative. En une approche assez similaire, Claparède (1905) a œuvré à la mise en place d'une pédagogie expérimentale, fortement articulée à la psychologie, à la sociologie et à la médecine, et dont les résultats pourraient être directement exploités dans des démarches de rénovation des programmes d'enseignement et de formation des maîtres. Et l'on pourrait encore mentionner les exemples de la psychologie différentielle (Binet, 1911) ou de la psychanalyse naissante, dont les démarches d'élaboration théorique étaient indissolublement liées à des pratiques d'intervention sur les personnes.

Ces attitudes volontaristes visant à associer étroitement la recherche fondamentale aux interventions pratiques ont cependant progressivement été remises en question. Il est apparu en effet que la démarche proprement scientifique impliquait nécessairement la sélection de domaines d'investigation restreints, l'extraction de données tendant à la validité générale, et l'organisation de ces données dans le cadre de *mondes formels du savoir* soumis au régime d'une logique décontextualisée, alors que les interventions pratiques relevaient d'une démarche nettement disjointe : celle d'une praxis qui ne peut être organisée conformément aux règles logiques d'élaboration des savoirs, mais qui se déploie de manière plutôt aléatoire (ou hasardeuse) au travers des déterminismes multiples et hétérogènes du monde réel. D'un côté, comme le soulignera par exemple Vygotski, « la psychologie eidétique de Husserl (...) n'est pas adaptée pour la sélection des *wattmen* » (1927/1999, p. 237), ce qui signifie que les notions ou théories relevant des *mondes du savoir*, en raison même des conditions de leur élaboration, ne sont pas forcément utiles et adaptées pour les interventions

pratiques. D'un autre côté, ces interventions sont requises par des besoins sociaux exigeant des solutions immédiates, leur mise en place ne peut attendre l'hypothétique achèvement des sciences humaines/sociales, et en conséquence leur déploiement ne peut nullement être orienté par une connaissance maîtrisée (ou scientifique) de l'ensemble des paramètres qui y sont en jeu.

Les conséquences à tirer de cette apparente disjonction des démarches ont suscité d'âpres débats, qui ont alimenté le sentiment plus général de *crise* des sciences humaines/sociales<sup>2</sup> qui s'est manifesté dans les années vingt du siècle passé. Bühler (1927), Driesch (1926) et Vygotski (*op. cit.*) ont notamment analysé cette situation, dans des écrits d'une haute tenue épistémologique, qui explicitaient les raisons pour lesquelles une forte articulation devait être maintenue entre démarches théoriques et démarches pratiques, et qui préconisaient une restructuration, voire une réunification, interne et externe, des différentes sciences humaines/sociales. Et pourtant, en dépit des conclusions de ces analyses, c'est l'orientation inverse qui a prévalu. Dès les années trente, la tendance au fractionnement s'est accentuée, et pour des raisons liées aux processus d'institutionnalisation et de valorisation sociale (déjà !), au sein de chacune des sciences humaines/sociales, une véritable scission s'est produite entre démarches de recherche pure ou fondamentale et démarches d'intervention pratique. L'histoire de l'*Institut Jean-Jacques Rousseau* de Genève est très significative à cet égard ; alors que les fondateurs, Bovet et Claparède (1912), avaient explicitement souhaité construire un institut visant à développer les *sciences de l'éducation* et à les mettre directement au service de la formation des enseignants, l'arrivée de Piaget, puis sa prise de pouvoir progressive, allaient conduire à une violente rupture entre un secteur de recherche et d'enseignement fondamentaux, centrés sur la psychologie de l'enfant, et un secteur disjoint centré sur les problématiques éducatives et la formation des maîtres de l'École primaire.

La principale des raisons évoquées pour justifier cette scission était évidemment celle de l'incompatibilité des démarches, et Piaget s'est par la suite souvent prononcé (1969) sur les rapports qui devaient exister entre recherche psychologique fondamentale et démarches de formation. Selon lui, l'élaboration d'une connaissance scientifique des capacités cognitives de l'enfant, c'est-à-dire des processus *naturels* de développement de sa pensée et de ses capacités d'apprentissage, constitue un préalable à toute démarche d'intervention, et cette connaissance serait *nécessaire* et *suffisante* pour assurer l'efficacité des démarches formatives. C'est cette

2. S'il était alimenté par la problématique des rapports entre science et intervention, le sentiment de « crise » découlait aussi et surtout du constat de l'artificialité du découpage des différentes sciences humaines et de leurs différentes sous-disciplines. Et pour cette dernière raison, il était particulièrement vif dans le champ de la psychologie.

conception des rapports entre les deux domaines qui s'est imposée entre les années trente et septante, avec trois conséquences majeures. La première est que le développement de l'enfant a été conçu comme un processus d'ordre *quasi biologique*, qui n'était pas (ou si peu !) influencé et orienté par les interventions formatives (notamment scolaires) des adultes ; ce qui revenait de fait à annuler le questionnement de Kant évoqué dans la citation en exergue. La deuxième est qu'entre les sciences humaines fondamentales et le domaine de l'éducation, se sont établis les rapports hiérarchiques et descendants de l'*applicationnisme* : les données scientifiques étaient injectées dans le champ pratique, la plupart du temps sans réelle prise en compte des multiples paramètres qui régissent ce dernier, dans une logique *de facto* selon laquelle ces paramètres encombrants n'auraient pas dû exister. La troisième, qui nous retiendra plus particulièrement, est qu'en se coupant du domaine de l'intervention, les sciences fondamentales ont aussi opéré une sévère réduction de leur objet propre : elles ont délibérément fait l'impasse sur les dimensions téléologiques, intentionnelles et motivationnelles de l'*agir humain dans le monde*<sup>3</sup>, que les théoriciens du premier quart du siècle avaient pourtant si clairement analysées, pour s'en tenir à l'analyse, soit des propriétés observables des mécanismes physiologiques et/ou des comportements, soit des propriétés fonctionnelles et structurales des mécanismes cognitifs, soit encore des propriétés des faits sociaux. L'absence d'intérêt pour les interventions pratiques s'est donc traduite, de manière générale, par une absence d'intérêt scientifique pour les dimensions actives et interventionnelles des conduites humaines.

Le retour de ces dimensions refoulées s'est pourtant inéluctablement produit, et ce, d'abord dans le champ de la sociologie. Un pan important de cette discipline (en gros, la lignée allant de Weber à Habermas) s'est en effet développé en interaction étroite avec l'évolution de la philosophie, en particulier avec les travaux de la *philosophie analytique* issue de Wittgenstein ; courant qui, comme nous le verrons plus loin, s'était notamment donné comme objets, l'analyse de l'activité intentionnelle et l'élaboration d'une sémiologie de l'agir. Par ailleurs, comme le montre la contribution de Schurmans à ce même numéro, une certaine radicalisation de l'orientation de Durkheim, en l'occurrence la centration quasi exclusive sur le rôle contraignant des faits sociaux historiques, a suscité l'émergence de courants contestataires [interactionnisme symbolique, ethnométhodologie et, plus tard, proto-sociologie (Quéré, 1994)] centrés sur l'analyse des conditions synchroniques de construction de ces mêmes faits sociaux. Courants qui ont mis l'accent sur le rôle potentiellement instituant des interactions

3. Sur ce point, il convient de ne pas se laisser abuser par l'accent mis par Piaget, par exemple, sur le concept d'*action* (1936). Ce terme ne désigne en fait chez lui que le *comportement*, et non cette unité à la fois mentale et comportementale que nous tenterons de définir plus loin.

humaines ordinaires, et qui ont dès lors été confrontés à la nécessité de conceptualiser et d'analyser les interventions sur autrui, avec leurs dimensions intentionnelles et motivationnelles. Même s'ils ont parfois débouché sur la formulation de principes méta-méthodologiques que nous contestons (en l'occurrence sur l'idée selon laquelle, dès lors que le chercheur se trouve de fait impliqué dans la situation qu'il observe, la constitution de données relevant d'un *monde formel du savoir* devient impossible), ces courants de sociologie remontante ont eu le mérite de rendre possible les démarches de synthèse dialectique qu'évoque Schurmans (dans ce numéro), et dont l'unité centrale d'analyse est inéluctablement celle de l'agir.

Dans les autres sciences sociales/humaines, ce retour de la problématique de l'agir a été plus lent. La linguistique, par exemple, s'est constituée sur la base de la bi-partition opérée par Saussure (1916) entre les pratiques de *parole* et le système formel de la *langue*, et de l'instauration de ce dernier comme seul objet de la discipline. Et il a fallu attendre les années septante pour que la *pratique langagière en contexte* soit considérée comme un autre objet digne d'étude, par les courants de pragmatique, de linguistique énonciative et de linguistique textuelle/discursive. Et en psychologie, cette ré-instauration de l'agir pratique au rang d'objet a été plus problématique encore : si le courant interactionniste social issu de Vygotski a bien pris cette orientation, notamment depuis les travaux de Bruner (1991), il reste néanmoins très minoritaire, les courants cognitivistes dominants se livrant quant à eux, en raison de leurs a priori idéologiques, à des tentatives désespérées de *naturaliser l'intentionnalité* (Pacherie, 1993), et donc de réduire l'analyse de l'agir humain à celle de ses dimensions bio-comportementales.

Les sciences de l'éducation, quant à elles, sont encore confrontées aux problèmes de leur statut et de leur légitimité académique (Hofstetter & Schnewly, 1998). Cette situation ne découle nullement de la soi-disant récence de la discipline [son projet remonte, au moins, à Comenius (1657/1981)], mais tient au fait que, comme les sciences médicales (mais sans en avoir le prestige), elles ont à accomplir deux démarches dont la co-existence est réputée problématique (cf. *supra*) : d'un côté, construire un corps de savoirs relatif aux systèmes institutionnalisés d'intervention formative et aux processus qui y sont à l'œuvre ; d'un autre côté intervenir directement sur ces systèmes et processus mêmes, sans avoir de droit de regard particulier sur les finalités qui les orientent (celles-ci relèvent légitimement de décisions socio-politiques), et sans pouvoir maîtriser l'ensemble des paramètres qui y interviennent.

Dans cette inconfortable situation, les sciences de l'éducation ont immanquablement un premier ordre de tâches à effectuer. Dès lors que les autres sciences ont déjà construit des données qui concernent le champ éducatif, elles ont à identifier ces données pertinentes, à les *emprunter* et à

les *transposer*. Ce qui implique de détacher ces données des contraintes de leur cadre originel (des objectifs des recherches qui les ont produites et de la logique organisant le *monde du savoir* de la discipline concernée), de reformater ces mêmes données (de les adapter et de les réorganiser) en tenant compte des caractéristiques présumées des protagonistes des systèmes d'enseignement et des systèmes didactiques, et en tenant compte également de l'ensemble des réactions que ces modifications des systèmes suscitent dans le corps social.

Pour certains, la discipline devrait se contenter de cette tâche, et accepter dès lors que son statut relève de l'*ingénierie* didactique. Une telle position s'adosse en réalité à l'idéologie selon laquelle l'éducation-formation constituerait une démarche non problématique de transmission de savoirs non discutables, et c'est bien cette idéologie qui oriente la logique applicationniste préconisée par Piaget aussi bien que par Skinner. Mais si l'on considère que les savoirs, même savants, sont toujours discutables, que les processus de transmission sont complexes et problématiques, et que leurs enjeux sont en permanence à repenser à la lumière des évolutions réelles des sociétés, alors il y a place pour une *science véritable*, dont l'objet est constitué par les *processus de médiation formative*, tels qu'ils sont conçus, gérés et mis en place par les sociétés humaines.

Se pose alors la question de l'homogénéité et de l'autonomie du *monde du savoir* élaboré à propos de cet objet, question qui explique l'hésitation permanente quant au caractère singulier ou pluriel du syntagme « science de l'éducation ». Nous acceptons, pour notre part, le statut inéluctablement *intermédiaire* du monde du savoir qu'ont à construire les sciences de l'éducation : s'il y a bien lieu d'élaborer des méthodes et des concepts qui soient adaptés à l'objet spécifique que constituent les médiations formatives, il y a lieu également, pour les raisons évoquées plus haut, d'interagir en permanence avec les disciplines élaborant les savoirs connexes. Mais cette interaction n'a pas à être conçue en termes d'application et de soumission ; même si cela peut paraître utopique eu égard aux rapports de forces actuels, institutionnels et symboliques, nous soutiendrons que c'est depuis ce *lieu central* que constitue l'analyse des mécanismes éducatifs que peuvent et doivent être réorientées les recherches et les conceptualisations des sciences connexes, parce que, comme l'indique la citation de Kant en exergue, c'est ce type d'analyse qui seul permettra de répondre à la question du rôle respectif que jouent, dans le développement humain, les processus bio-comportementaux naturels d'une part, et les processus d'intégration des acquis socio-historiques d'autre part.

Dans cette perspective, les tâches des sciences de l'éducation peuvent se décliner en trois niveaux. Le premier est centré sur les objets et les méthodologies d'enseignement (quoi enseigner et comment ?), et il requiert les démarches, évoquées plus haut, d'emprunt et d'adaptation-transposition de

données issues des sciences traitant, soit des contenus ou objets, soit des processus psychosociaux d'apprentissage et de développement. Le second est centré sur les processus d'enseignement-apprentissage tels qu'ils se déploient *réellement* sur les terrains de formation. Comment les formateurs agissent-ils effectivement pour former ? Quels sont les problèmes qu'ils rencontrent dans la gestion de leur activité, en fonction de leurs propres représentations des situations, et eu égard aux programmes et manuels, aux réactions des apprenants et à celles de l'entours social, familial ou politique ? Qu'est-ce que les formés apprennent réellement, et comment le font-ils ? Et comment rendre plus adaptés et plus efficaces l'ensemble de ces processus ? Le troisième niveau est celui (*méta* en quelque sorte) de la formation des formateurs de terrain. Quels sont les types de savoirs qui doivent leur être proposés, et comment les introduire pour les rendre aptes à gérer leur activité de manière éclairée et autonome ?

La description de ces deux dernières tâches fait apparaître que l'*analyse des pratiques de formation* constitue l'axe central du travail des chercheurs en sciences de l'éducation, et qu'en conséquence ceux-ci ont à s'intégrer au mouvement renaissant d'investigation théorique et méthodologique du statut de l'agir, de ses conditions de déploiement et de ses conditions d'évaluation-interprétation. En prenant connaissance des acquis en ce domaine d'une part, en les discutant à partir de recherches empiriques propres d'autre part, de manière à construire enfin un savoir scientifique qui porterait sur l'agir ou sur l'intervention, en tant que mécanisme majeur de construction des connaissances humaines.

Les trois parties qui suivent seront consacrées à la présentation d'une conception de l'agir, dans ses aspects verbaux et non verbaux, qui nous paraît susceptible d'orienter et d'encadrer ce travail central d'analyse des pratiques.

## **LA PROBLÉMATIQUE DES CONDITIONS D'ÉMERGENCE DE L'AGIR**

Nous introduirons ce questionnement en nous fondant sur les principes du paradigme *interactionniste social* proposé par Vygotski (1934/1985) pour la psychologie. Récusant les conceptions *dualistes* héritées de Descartes, selon lesquelles l'espèce humaine aurait été dotée, par un geste *fondateur* (création divine, ou mutation génétique orientée), de capacités mentales radicalement nouvelles (*l'esprit*) dont la mise en œuvre suffirait à expliquer l'ensemble des conduites observables et l'ensemble de leurs produits (dont les mondes d'œuvres et de culture), ce paradigme s'articule au contraire à la conception *moniste, matérialiste, évolutionniste et dialectique* du développement de l'univers, issue notamment des œuvres de Spinoza (1677/1954) et de Marx et Engels (1846/1968).

Le principe *moniste matérialiste* signifie que l'univers est une substance active d'un seul tenant, et qu'en conséquence tous les objets qu'il inclut sont des *réalités matérielles*. Cette substance unique comporte cependant, ontologiquement, deux dimensions : des propriétés *dynamiques* indirectement observables [allant des mystérieuses *forces* à l'œuvre dès le Big Bang (force magnétique, force d'attraction, etc.) aux capacités psychiques des organismes vivants], et des propriétés *physiques* observables parce qu'inscrites dans l'espace. Le principe *évolutionniste* signifie que la transformation permanente de l'univers a conduit à la diversification et à la structuration de la matière inerte, puis à l'émergence d'organismes vivants de plus en plus complexes (dont les humains ne sont qu'un exemplaire contingent et dépassable), en un processus selon lequel, conformément au sens profond de la thèse spinozienne du *parallélisme psychophysiologique*, les propriétés dynamiques (internes) et les propriétés physiques (externes) se développent simultanément et corrélativement. Le principe *dialectique* s'applique plus particulièrement aux conditions de l'anthropogenèse. Il signifie : – que les capacités bio-comportementales initiales des organismes humains ont rendu possible l'élaboration d'activités collectives ainsi que d'instruments au service de leur réalisation concrète (les outils et le langage), ce qui a donné naissance à des *mondes* économiques, sociaux et sémiotiques qui constituent désormais une part spécifique de l'environnement ; – que c'est la rencontre avec les propriétés historiques de ces mondes, puis leur appropriation et leur intériorisation en chaque organisme, qui ont progressivement transformé les propriétés dynamiques internes communes à tout vivant (psychisme primaire) en ce psychisme particulier qu'est la pensée consciente.

Sur la base de ces principes, la genèse et la transformation permanente des capacités proprement humaines ne peuvent s'appréhender que dans une perspective « descendante », qui se traduit d'abord par l'analyse des *pré-construits historiques*, ensuite par celle des *médiations formatives* visant à les transmettre, enfin par celle des effets de ces médiations sur le *développement des individus*.

S'agissant de l'analyse des pré-construits historiques humains, nous distinguerons, de manière certes lapidaire, quatre types majeurs d'ingrédients.

- Les *activités collectives*. Les interactions de l'humain avec le milieu s'effectuent dans le cadre de conduites de groupe, qui (contrairement à ce qui est observable dans les autres espèces socialisées) ne sont plus déterminées par les exigences immédiates de la survie et se sont notablement complexifiées. Ces activités constituent les cadres qui organisent et médiatisent l'essentiel des rapports entre les organismes singuliers et le milieu ; elles se caractérisent d'une part par la production et l'exploitation d'*outils* qui donnent lieu à la production d'objets sociaux et d'œuvres culturelles, et elles sont d'autre part régulées par ces outils particuliers que constituent les *productions langagières*.

- Les *formations sociales*. Celles-ci peuvent être définies comme les formes *concrètes* et *diverses* que prennent, en fonction des contextes physiques, économiques et historiques, les organisations de l'activité humaine, ou plus généralement de la vie humaine, et elles sont génératrices de représentations, de normes, de valeurs, etc., qui ont trait aux modalités de régulation des interactions entre membres d'un groupe.
- Les *textes*. Dans l'acception contemporaine du terme, ceux-ci désignent tout type de manifestation empirique (orale ou écrite) de l'activité langagière ; leur organisation dépend, sous certains aspects, des activités non langagières qu'ils commentent, mais ils s'organisent et évoluent aussi de manière relativement autonome en fonction des enjeux des formations sociales, et constituent un *intertexte* qui est le dépositaire d'une bonne part des significations socio-historiques élaborées par un groupe.
- Les *mondes formels de connaissance*. Il s'agit là de corpus de connaissances qui, en raison de la valeur déclarative des signes langagiers, se sont progressivement détachés des contraintes spécifiques de la textualité, qui se sont décontextualisées pour s'organiser selon divers régimes proprement *logiques*. On peut, à la suite de Habermas (1987), distinguer un *monde objectif*, qui rassemble et organise les connaissances du milieu en ce qu'il est physique (ou causal), un *monde social* qui organise les connaissances relatives aux modalités (forcément conventionnelles et historiques) de réalisation des activités humaines, et un *monde subjectif*, qui organise les connaissances relatives aux modalités d'auto-présentation des personnes dans les interactions. Et l'on peut également considérer que les *mondes du savoir* produits par les scientifiques constituent des sous-ensembles particuliers de chacun de ces mondes de connaissance.

L'analyse des médiations formatives et de leurs effets sur le développement des individus requiert quant à elle que soit élucidée la problématique des rapports entre conduites observables, agir et connaissances, problématique que nous déclinons en trois questions.

La première a trait à l'identification de ce qui relève de l'agir dans le flux continu des observables ayant trait aux humains. À ce propos, depuis les travaux issus de la philosophie analytique (Anscombe, 1957), il est admis qu'il y a lieu de poser une distinction de principe entre les observables relevant d'*événements*<sup>4</sup> dits naturels, parce qu'ils ne seraient sous-tendus

---

4. Cette conception pose que l'*événement* constitue une réalité naturelle, et elle ne doit dès lors pas être confondue avec celle émanant de différents courants phénoménologiques, pour lesquels l'événement est de nature gnoséologique ; dans cette dernière acception, l'événement est « ce qui fait sens » pour un interprétant donné.

par aucune forme d'intentionnalité, et les observables relevant de l'*agir*, en ce qu'ils impliquent la mobilisation de ressources psychiques proactives (représentations des effets attendus des conduites, ou *intentions*) et de ressources psychiques rétroactives (*raisons* ou *motifs* pour lesquels une conduite est entreprise). Et à la suite de Léontiev (1979), on peut en outre distinguer deux niveaux de réalisation de cet agir : le niveau collectif des *activités* orientées par des finalités et des motifs de groupe, et le niveau singulier des *actions*, en tant que « portions » des activités collectives qui se trouvent être de la responsabilité particulière d'un *agent*, doté de représentations propres de ses intentions, de ses raisons et de ses capacités.

La deuxième question a trait aux conditions de délimitation des actions, ou encore aux conditions d'identification des dimensions intentionnelles et motivationnelles des conduites individuelles. À ce propos, selon les approches herméneutiques de l'action (Gadamer, 1999 ; Ricœur, 1986) et selon une lecture possible de certains propos de Habermas, ces dimensions ne pourraient être appréhendées dans le cours des conduites effectives, mais seulement dans les interprétations (notamment verbales) qu'en fournissent les agents ou les observateurs. Une telle position pourrait signifier que l'*agir* n'existe que dans les processus interprétatifs (au seul niveau gnoséologique), sans avoir de correspondant au niveau proprement ontologique. Ce qui est évidemment en contradiction avec le principe matérialiste évoqué plus haut : si nos capacités de connaissance nous permettent d'identifier des *phénomènes*, ceux-ci ne constituent que les modalités sous lesquelles nous ressaisissons des réalités effectives ou des *êtres*. En conséquence, il y a lieu de tenter, théoriquement, de se doter d'une conception de l'*agir* qui se situe en amont (ou au dehors) du processus interprétatif. Dans cette optique, les propositions de Schütz (1987) et Bühler (1927), analysées par J. Friedrich [concevoir l'*agir* comme un mécanisme de « pilotage des conduites dans des réseaux de déterminations complexes et enchevêtrés » (Friedrich, 1999, et sa contribution à ce numéro)] pourraient constituer une base de départ. Mais nous prendrons plutôt appui sur la théorie de l'*agir communicationnel* de Habermas (1987), que nous revisiterons, en distinguant notamment, plus nettement que ne le fait l'auteur, deux niveaux d'analyse.

- Le premier est celui des conduites observables, de la *praxis* qui, par le fait même qu'elle se déploie, exhibe des prétentions à la validité relatives à l'ensemble des pré-construits humains<sup>5</sup> ; c'est à ce niveau que se montre l'*action première*, en tant que pilotage dans le réseau des multiples déterminations émanant de ces pré-construits. Il reste cependant,

5. Pour Habermas, la *praxis* ne se déploie qu'au regard des mondes formels de la connaissance, qui constituent dès lors les seuls systèmes de critères pour son évaluation. Nous soutenons, pour notre part, que la *praxis* se déploie aussi au regard de modèles d'activités et de textes, qui constituent d'autres réceptacles de critères évaluatifs.

méthodologiquement, à construire les instruments permettant d'identifier, de codifier et de traiter ces dimensions actionnelles premières des conduites, et les travaux empiriques qui nous proposent de conduire sur l'analyse du travail (Bronckart & al., 2001) ont notamment cet objectif.

- Le second niveau est celui de l'évaluation et/ou de la reformulation de certains aspects des prétentions pratiques à la validité, dans le cadre de productions verbales ou de textes. Nous aborderons plus loin les problèmes que pose la diversité de ces textes et de leurs lieux de production, pour nous centrer ici sur certains des effets *constitutifs* des évaluations langagières. Celles-ci portent inévitablement sur les modalités de participation des individus aux activités collectives, et ce faisant – de facto – elles délimitent des portions d'activité dont la responsabilité peut leur être imputée ; il s'agit là d'un processus *second*, qui construit des *actions* et des *agents* que nous qualifierons d'*externes*, parce qu'ils constituent des formes émanant de l'évaluation des autres. Mais en outre, chaque individu participe lui aussi aux évaluations langagières, et il est donc régulièrement amené à juger de la pertinence de l'agir des autres eu égard aux critères émanant des pré-construits collectifs. Dans ce cadre, il prend nécessairement conscience qu'il est lui même évalué à l'aune de ces critères, et devient apte à se les appliquer. Il *s'approprie* et *intériorise* dès lors des ingrédients des évaluations externes de son agir, et se construit des représentations de ses intentions, de ses motifs, de ses capacités, bref de sa responsabilité dans le déroulement des activités collectives ; il s'agit là d'un autre processus *second*, qui construit une *action* et un *agent internes*, ou auto-représentés.

Ce parcours nous ayant permis d'élaborer une sémiologie de l'agir distinguant les activités collectives, les actions premières, les actions et agents externes, et les actions et agents internes, il nous reste à commenter le sens que nous attribuons à la notion de *personne*. Pour nous, alors que la notion d'agent est située et synchronique (elle désigne l'individu responsable de cette action-là), la notion de personne désigne la *structure psychique* qui s'élabore *diachroniquement* en chaque individu. La personne est le résultat de l'accumulation des expériences d'agentivité d'un individu, expériences qui varient en quantité et en « qualité » (les interactions sociales et les médiations formatives s'effectuant dans des contextes toujours différents et selon une temporalité toujours particulière) et qui le dotent dès lors d'une irréductible *singularité*. Constituant ainsi le résultat d'une *micro-histoire expérientielle*, la personne en un état *n* constitue aussi (ou réciproquement) un cadre d'accueil qui exerce une détermination sur toute nouvelle interaction. Et c'est cette détermination personnelle qui confère aux individus une liberté et une possibilité de créativité à l'égard des pré-construits

collectifs, qui leur permet de les évaluer, de les transformer, de les réorienter, bref, pour reprendre les concepts sociologiques exploités par Schurmans dans ce numéro, de pas être seulement *agentisés* par le social, mais d'être aussi des *acteurs* de la vie sociale ou des constructeurs de faits sociaux.

La troisième question est celle de la diversité des lieux d'inscription des actions secondes et des conséquences qu'il convient d'en tirer. Nous l'aborderons, selon la logique interactionniste sociale présentée plus haut, en traitant d'abord des pré-construits disponibles en ce domaine, puis en traitant de ce qui se construit en synchronie.

Tout agir s'effectue sur l'arrière-fond d'activités et d'actions déjà faites, et généralement déjà évaluées langagièrement. Il convient donc de poser d'abord la préexistence de *modèles de l'agir*, de ce que certains qualifient de ressources typifiées et typifiantes orientant les conduites (Filliettaz, 2000), qui auraient un statut parent de celui des genres de textes pour le domaine de l'agir verbal (Clot & Faïta, 2000). Ces modèles pratiques proposent des manières de faire, des *styles d'agir*, qui dépendent certes des domaines dans lesquels cet agir se déploie, mais qui varient aussi en fonction de la configuration des formations sociales. Et il convient également de poser la préexistence de *textes* sémiotisant ces modèles mêmes ainsi que les évaluations qu'ils ont subies. Sur ce plan, on peut distinguer : – des textes de *préfiguration générale* de l'agir, qui commentent ce dernier de manière transversale, c'est-à-dire au-delà des caractéristiques particulières d'une tâche donnée, et qui ce faisant sémiotisent le plus souvent des styles culturels ou personnels dans l'agir ; – des textes de *préfiguration spécifique* de l'agir, qui sont produits pour orienter ce dernier dans un cadre professionnel déterminé, et qui, visant la conformité et l'efficacité, présentent en conséquence un caractère *prescriptif*.

Les actions secondes qui se construisent en synchronie sont bien évidemment en partie déterminées par l'ensemble de ces pré-construits, mais en raison de la radicale singularité des personnes, évoquée plus haut, leur forme présente nécessairement des dimensions particulières. D'une part, les agents eux-mêmes se construisent des représentations de l'organisation des tâches qu'ils accomplissent, et des différentes facettes de leur *responsabilité* dans cet accomplissement [représentations proactives portant sur les buts à atteindre (ou *intentions*) ; représentations rétroactives portant sur les raisons du choix de tel ou tel acte (ou *motifs*) ; représentations synchroniques ayant trait aux *capacités* personnelles qu'ils mobilisent]. Et ces représentations ne sont accessibles qu'au travers de *textes personnels* que ces derniers produisent avant, pendant ou après l'accomplissement d'une tâche, spontanément ou à la demande. D'autre part, des autrui ayant assisté à l'accomplissement d'une tâche, peuvent aussi s'en construire une représentation qui portera sur les mêmes dimensions d'intention, de motif, de capacité et de responsabilité des agents ; et celles-ci ne sont elles aussi

accessibles qu'au travers de textes, que l'on peut, cette fois, qualifier de *textes externes*.

Il résulte de cette analyse que les actions secondes se trouvent codifiées sous des formes diverses, ayant une origine, un statut et des contraintes structurelles propres : modèles pratiques d'agir, textes de préfiguration générale, textes de préfiguration spécifique, textes personnels des agents, textes externes des observateurs potentiels, et il ne peut évidemment être question de considérer que l'une de ces formes fournit, de l'action première, une ré-interprétation plus vraie qu'une autre. Ce ne sont que des lieux d'inscription des actions secondes, ou encore des lieux dans lesquels se déroulent en permanence le processus de *morphogenèse des actions*, qui n'est lui-même qu'un aspect du processus de morphogenèse du social (Quéré, *op. cit.*).

Pour progresser dans l'examen de ces trois questions, et en particulier de la dernière, il nous paraît utile d'approfondir encore la question des rapports entre l'agir en général et ces formes sémiotisées d'agir que constituent les productions langagières. C'est ce que nous entreprendrons dans les deux chapitres qui suivent, en nous centrant sur deux dimensions du langage que la théorie de Habermas sous-estime manifestement : celle du signe d'une part, celle des textes-discours d'autre part. Nous mettrons ainsi d'abord l'accent sur le rôle constitutif des signes dans la morphogenèse de l'agir et des connaissances (*s'entendre pour agir et connaître*), puis sur le rôle décisif des productions textuelles dans le développement des connaissances, et dans la formation permanente des personnes (*agir pour s'entendre et connaître*).

## **S'ENTENDRE POUR AGIR (ET CONNAÎTRE)**

Nous admettons donc, avec Habermas (*op. cit.*), que les humains organisent et régulent leurs activités collectives au moyen d'un agir communicatif sémiotisé, c'est-à-dire d'un agir exploitant des *signes*. Mais quelles sont les propriétés effectives de ces signes et quels en sont les effets sur le fonctionnement humain ?

Dans une perspective phylogénétique, on observera d'abord que si les autres espèces animales socialisées témoignent aussi d'un agir communicatif, celui-ci procède par émission de signaux *déclencheurs* (signaux ayant un effet direct et mécanique sur les réponses comportementales des congénères), ce qui exclut toute forme de négociation de la valeur même des signaux (comme en témoigne l'absence de conversation), et ce qui implique que les connaissances élaborées par les individus à propos du milieu restent *privées* ou *idiosyncrasiques* (c'est ce que nous qualifions de *psychisme primaire*). On observera ensuite que l'émergence d'*Homo Sapiens*

s'est caractérisée, entre autres transformations bio-comportementales, par un redressement du tronc qui a eu cette conséquence contingente de dégager, au haut de la trachée-artère, un espace permettant le développement des cordes vocales et la production d'une diversité de « petits bruits », et que ce sont ces derniers qui ont été exploités par l'espèce au service du *besoin d'entente* dans l'activité collective. Ces productions sonores initiales ne pouvaient cependant qu'être déictiquement associés à (ou attribués à) des objets ou à des dimensions de l'activité collective ; elles avaient donc un statut *pragmatique*, de *prétentions à la validité désignative* de ces mêmes objets ou dimensions. Au niveau d'un individu donné, ces prétentions étaient cependant forcément singulières, et elles ont dès lors nécessairement été soumises à la contestation des congénères, qui pouvaient, eux, attribuer d'autres séquences de sons aux mêmes objets ou aux mêmes dimensions. Et les langues naturelles se sont alors construites dans le cadre de ces négociations de l'*usage* (Wittgenstein, 1961), ou encore dans le cadre d'un processus d'élaboration d'un *consentement collectif* (Saussure, 1916), qui a fini par donner lieu à des formes sociales de mise en correspondance entre suites de sons et portions de représentations du milieu, c'est-à-dire à de véritables *signes*, dotés d'une valeur relativement stable, ou encore d'une valeur *déclarative*.

Ces conditions de constitution expliquent l'ensemble des propriétés *actuelles* des signes. Ceux-ci sont d'abord *radicalement arbitraires* (de Mauro, 1975), ce qui signifie que, dans la mesure où ils s'originent dans l'usage, ils soumettent toute représentation potentielle à une réorganisation dont le statut est radicalement *non naturel* : le signifiant d'un mot fédère, selon des modalités conventionnelles propres à chaque langue, les multiples images mentales qu'un humain est susceptible de se construire dans son interaction solitaire avec les objets référés, et le signifié de ce mot est constitué de cette configuration particulière d'images mentales subsumées par le signifiant. Les signes sont dès lors des entités représentatives *autonomes* eu égard aux contingences de renforcement du milieu, et ils sont aussi des entités *dédoublées*, qui constituent, selon la formule de Sapir (1921/1953), des *enveloppes* (collectives) fédérant des ensembles de représentations individuelles. Les signes sont enfin *discrets* : leurs signifiants sont isolés ou séparés les uns des autres, et cette discrétisation s'applique automatiquement aux signifiés, qui deviennent ainsi de véritables *unités représentatives* susceptibles de s'organiser en systèmes.

Les effets de la pratique de signes dotés de ces propriétés sont de trois ordres.

Tout d'abord, dans la mesure où ils ne sont plus sous le contrôle direct des objets ou de l'activité du milieu, les signes sont désormais susceptibles de s'organiser en une activité particulière et autonome, l'*activité langagière* ; celle-ci se matérialise en *textes* (oraux ou écrits) qui se diversifient

eux-mêmes en de multiples *genres*, en raison de la diversité des activités non langagières avec lesquelles ils sont en interaction. Nous reviendrons sur la question du statut et des effets de cette production textuelle.

Ensuite, la pratique des signes dans l'activité langagière est constitutive des différents *mondes formels de connaissances*. En raison de leur statut premier de formes négociées cristallisant les prétentions à la validité désignative, les signes constituent en effet des réceptacles des *représentations collectives* du milieu. Ces représentations, parce qu'elles sont déclaratives, arbitraires et discrétisées, sont susceptibles de se détacher des contraintes spécifiques des genres de textes dans le cadre desquels elles sont produites, pour se structurer en configurations de connaissances soumis à des régimes logiques d'ordres divers.

Enfin et corrélativement, comme nous l'avons soutenu ailleurs (Bronckart, 1997, chap. 1), c'est l'*appropriation*, puis l'*intérieurisation* des signes qui transforment le psychisme primaire hérité du monde animal en une *pensée* active et potentiellement auto-accessible. À s'en tenir au plan ontogénétique, l'entourage humain, en même temps qu'il intègre délibérément le bébé à son agir (voir les mécanismes de *co-action* analysés par Bruner, 1991), y associe des productions sonores et propose donc objectivement des relations de correspondance entre objets et/ou comportements d'une part, segments de productions sonores d'autre part. Sous l'effet de ce guidage, l'enfant s'intègre aux pratiques désignatives de l'entourage et cette appropriation se prolonge en une intérieurisation, ou en une absorption des signes et de leurs propriétés, ces dernières transformant alors fondamentalement son fonctionnement psychique. La propriété d'arbitraire radical confère au psychisme une réelle *autonomie* à l'égard des paramètres du milieu représenté : celui-ci se libère du contrôle direct des contingences de renforcement ; le caractère discret rend possible l'élaboration d'unités mentales susceptibles de se combiner en systèmes et en *opérations de pensée* ; le caractère dédoublé rend possible l'auto-réflexivité ou la capacité de penser sa propre pensée (*conscience*). Il découle de cette analyse que les *représentations individuelles* organisées dans la pensée des personnes ont le statut de *représentations sociales* ayant reformaté les représentations idiosyncrasiques caractéristiques du psychisme primaire.

Si la pratique des signes est ainsi constitutive, simultanément, des entités collectives que constituent les textes et les mondes formels de connaissance, et des entités individuelles que constituent la pensée des personnes, il est essentiel d'ajouter que ces constitutions ne sont jamais définitives. C'est qu'en effet, par le fait même qu'elle est un produit des négociations sociales, la valeur déclarative des signes ne peut être considérée comme stable que momentanément, synchroniquement, dans un contexte social, historique et linguistique déterminé. Le propos de cet article et de ce numéro montre, par exemple, à quel point la valeur de mots comme

« activité », « action », « intention », etc., est en permanence à rediscuter, et il en va de même de la valeur de tout signe, comme en atteste l'inéluctable évolution des langues naturelles (Saussure, *op. cit.*). Dès lors, le développement des connaissances humaines se présente comme un processus permanent de *mise en interface* et de *négociation* entre la valeur attribuée à un signe par une personne individuelle et les valeurs attribuées à ce même signe dans les différents pré-construits collectifs. C'est pour cette raison qu'il n'y a de vérité des signes que dans l'interaction, que la *rationalité* de nos connaissances n'est en ce sens qu'un produit d'un processus d'entente qui se renouvelle perpétuellement, et qui porte notamment sur la définition des conditions de validation de ces connaissances par confrontation aux empiries du monde réel. Et c'est pour cette raison que si le processus d'entente langagière rend possible l'agir collectif, la connaissance du statut de cet agir, et notamment la connaissance du statut des actions et des agents, est perpétuellement à ré-élaborer, et se trouve inéluctablement codifiée de manière différenciée dans les divers *lieux d'inscription* évoqués précédemment.

## **AGIR POUR S'ENTENDRE (ET CONNAÎTRE)**

La pratique des signes se déploie, nous l'avons vu, en activités de production et d'interprétation de textes, et nous allons dans ce qui suit examiner les conditions de réalisation de cet agir, et les effets qu'il exerce sur le développement des personnes.

Toute nouvelle production langagière s'effectue sur l'arrière-fond des textes déjà produits par les générations antérieures, et qui se sont accumulés dans un sous-espace des mondes d'œuvres et de culture, que l'on peut, à la suite de Bakhtine (1984), qualifier d'*intertexte*. Dans cet espace coexistent des *genres* de textes qui sont très différents, parce qu'ils dépendent en partie des types d'activité humaine qu'ils commentent (et dont la variété est illimitée), parce qu'ils ont été historiquement élaborés en fonction des enjeux et des objectifs des diverses formations sociales (voir la notion de *formation discursive* de Foucault, 1969), et parce qu'ils dépendent aussi des diverses formes et média d'interaction communicative. Comme tout produit de l'activité humaine, ces genres ont en outre fait l'objet d'évaluations sociales, au terme desquelles ils se sont trouvés porteurs de trois types d'*indexations* : – indexation référentielle (quel est le type d'activité que le texte commente ?) ; – indexation communicationnelle (quelle est la sorte d'interaction sociale dans le cadre de laquelle s'effectue ce commentaire ?) ; – indexation culturelle (quelle est la « valeur socialement ajoutée » d'un genre, en tant qu'effet des mécanismes et des enjeux de pouvoir qui organisent les « champs de productions » ? – Bourdieu, 1980). Ces ensembles de genres organisés dans l'intertexte constituent ainsi des *modèles de*

*référence évalués*, desquels toute production textuelle nouvelle devra nécessairement s'inspirer.

L'agent ayant à produire un texte nouveau se trouve quant à lui, synchroniquement, dans *une situation d'action langagière*, que l'on peut définir par la connaissance dont il dispose du contexte de son agir verbal et du contenu thématique qu'il se propose de sémiotiser. La connaissance du contexte inclut celle des paramètres matériels de l'acte de production (qui est l'émetteur, quels sont les éventuels récepteurs, dans quel espace-temps se situent-ils ?) et celle des paramètres socio-sубjectifs de l'interaction (quel est le lieu social dans laquelle celle-ci se réalise, quels rôles en découlent pour les protagonistes que sont l'énonciateur et ses destinataires, quelle relation de visée se noue entre eux ?). La connaissance du contenu thématique se présente quant à elle sous la forme des macrostructures sémantiques élaborées par l'agent-personne (et disponibles en sa mémoire) à propos d'un domaine de référence donné.

Ces connaissances disponibles en l'agent constituent alors une *base d'orientation*, à partir de laquelle celui-ci va *adopter* un modèle de genre qui lui paraît pertinent, et va *adapter* aux caractéristiques particulières de sa situation d'action langagière. Et ce processus d'adoption-adaptation constitue un premier *processus d'interaction formative*, par lequel l'agent d'une part est confronté aux significations déjà cristallisées dans les modèles préexistants, et apprend à se situer par rapport à elles, d'autre part apprend à y introduire des variantes stylistiques personnelles, qui sont susceptibles en retour de modifier peu ou prou les caractéristiques antérieures des genres, et donc de modifier la configuration actuelle de l'intertexte.

Qu'il soit déjà là ou nouvellement produit, tout texte constitue une entité sémiotique éminemment complexe, que tentent de décrire divers courants des sciences du langage. Nous avons, pour notre part, entrepris un long travail d'analyse de centaines de textes empiriques (Bronckart, Bain, Schnewly, Davaud & Pasquier, 1985), qui a abouti à l'élaboration d'un schéma général de *l'architecture textuelle* (Bronckart, 1997). Ce schéma met en évidence trois niveaux structurels superposés : – le niveau profond de *l'infrastructure*, dont l'organisation dépend de la planification générale du contenu thématique (d'ordre cognitif), des types de discours qui sont mobilisés et des modalités de leur articulation, enfin des séquences (formes de planification locales et sémiotiques) éventuellement attestables dans les types de discours ; – le niveau intermédiaire des *mécanismes de textualisation*, qui contribuent à donner au texte sa cohérence linéaire ou thématique, par-delà l'hétérogénéité infrastructurelle, par le jeu des processus isotopiques de connexion, de cohésion nominale et de cohésion verbale ; – le niveau plus superficiel des mécanismes de *prise en charge énonciative* et de *modalisation*, qui explicitent le type d'engagement énonciatif à l'œuvre dans le texte et qui confère à ce dernier sa cohérence

interactive. Si cette démarche générale permet ainsi d'identifier les divers mécanismes linguistiques impliqués dans l'organisation d'un texte, il ne s'agit cependant là que d'une première étape. La seconde consiste à considérer que le « travail » que chaque agent doit effectuer pour maîtriser et mettre en œuvre ces mêmes mécanismes constitue une occasion d'apprentissage des diverses modalités plus techniques de *mise en interface* entre ses représentations et opérations propres et les représentations et opérations déjà cristallisées dans l'intertexte collectif, et qu'en ce sens, chaque entrée dans ces mécanismes constitue une autre sorte de *processus d'interaction formative*. Nous en donnerons deux exemples.

Les *types de discours* peuvent être définis comme des configurations particulières d'unités et de structures linguistiques, en nombre limité, qui peuvent entrer dans la composition de tout texte. Ces types traduisent ce que nous qualifions de *mondes discursifs*, c'est-à-dire des formats sémiotiques organisant les relations entre les coordonnées du monde vécu d'un agent, celles de sa situation d'action et celles des mondes collectivement construits. Soit les coordonnées organisant le contenu sémiotisé sont explicitement mises à distance des coordonnées générales de la situation d'action (ordre du RACONTER), soit elle ne le sont pas (ordre de l'EXPOSER) ; par ailleurs, soit les instances d'agentivité sémiotisées sont mises en rapport avec l'agent et sa situation d'action (implication), soit elles ne le sont pas (autonomie). Le croisement du résultat de ces décisions produit quatre mondes discursifs (RACONTER impliqué, RACONTER autonome, EXPOSER impliqué, EXPOSER autonome) qui sont exprimés(-ables) par quatre types linguistiques (récit interactif, narration, discours interactif, discours théorique). La compréhension-reproduction de ces types constitue, pour l'agent, une occasion d'apprentissage des quelques grandes formes de raisonnement mises en œuvre langagièrement par l'espèce : les raisonnements pratiques des interactions dialogales, les raisonnements narratifs, les raisonnements logico-mathématiques.

Les mécanismes de *prise en charge énonciative* consistent quant à eux à expliciter et à organiser les différentes *voix* qui s'expriment dans un texte, par les conditions d'emploi des pronoms et de diverses autres unités. Comme l'ont montré diverses études (Bakhtine, *op. cit.* ; Foucault, *op. cit.*), ces mécanismes ont considérablement évolué dans l'histoire des langues, parce qu'ils traduisent des modalités de conception du monde social (quelles sont les voix autorisées ? dans quelle mesure sont-elles contestables ?) elles-mêmes évolutives. La compréhension-reproduction de ces mécanismes constitue, pour l'agent, une occasion de prise en compte de ces conceptions, et surtout une occasion de se situer par rapport à elles, de construire des positions énonciatives propres, et ce faisant, de développer la structure identitaire de sa personne.

On pourrait prendre d'autres exemples encore, ayant trait à la temporalisation ou à la cohérence nominale ; tous montreraient que la mise en œuvre de chaque mécanisme linguistique impliqué dans la production textuelle constitue un aspect particulier du processus général de *reconfiguration* (Ricœur, 1983) des connaissances humaines, reconfiguration qui contribue au développement permanent des personnes, en même temps qu'elle transforme l'état actuel des connaissances collectives.

## **FORMER PAR L'ANALYSE DES ACTIONS ET DES DISCOURS ?**

Les éléments d'analyse proposés précédemment font apparaître que les activités humaines ordinaires sont en permanence régulées par des interactions, qui font émerger ces *formes connaissables* que constituent les actions premières d'une part, les diverses actions secondes sémiotisées dans des textes d'autre part, et elles font apparaître également que la pratique des signes dans l'activité langagière ou textuelle se déploie en mécanismes complexes au travers desquels s'effectue cette *mise en interface* des connaissances collectives pré-construites et des connaissances individuelles, qui rend possible la transformation permanente des unes (évolution des mondes de connaissance) et des autres (développement des personnes).

Mais si ces processus constituent de la sorte des caractéristiques naturelles du fonctionnement psychosocial de l'espèce, dès lors qu'ils sont mis en œuvre par des personnes pensantes et conscientes, ils sont aussi immanquablement connus par ces dernières. Et c'est cette connaissance qui explique que toutes les sociétés humaines aient mis en place des démarches d'*intervention formative délibérée*, visant à maîtriser ces processus, et à les orienter de manière à préserver une forme d'équilibre (toujours instable et toujours à ré-élaborer) entre la visée de reproduction des acquis collectifs et celle de la préparation de personnes aptes à assumer leur rôle dans la nécessaire transformation de ces mêmes acquis.

Comme nous l'avons soutenu, ce sont ces interventions formatives délibérées qui constituent l'objet des sciences de l'éducation ; ces dernières ont donc d'une part à analyser finement les actions et les discours mis en œuvre dans le cadre de ces interventions, et à exploiter les résultats de ces analyses dans le cadre de ces méta-interventions que constituent les formations par *l'analyse des pratiques*, c'est-à-dire par la prise de conscience des propriétés, des enjeux et des effets des productions actionnelles et textuelles.

Mais la prise de conscience n'est pas en soi un objectif de formation, elle n'en est qu'un mécanisme ou qu'un *instrument* au service de l'orientation que les sociétés souhaitent donner à leur propre devenir, et dès lors la

démarche des sciences de l'éducation demeure inéluctablement articulée à la problématique proprement *politique* des représentations collectives de ce même devenir. Ce qui signifie que ces sciences ne peuvent résoudre, par elles-mêmes, la question des finalités éducatives, quand bien même, pour autant qu'elles conduisent les travaux qui viennent d'être évoqués, elles peuvent en éclairer les enjeux et les conditions de réalisation. Dans la situation contemporaine, deux options se présentent. L'une selon laquelle le devenir humain ne peut qu'être déterminé par les seuls impératifs de l'économie capitaliste mondialisée, avec la lamentable simplicité de la conception de la formation qu'elle induit. L'autre serait de repenser ce devenir à la lumière d'autres critères et d'autres valeurs, dans l'interaction démocratique de personnes responsables, de manière à ce que se réactive le processus de transformation conjointe du social et du psychologique, qui n'est, conformément à la logique spinozienne, que la forme actuelle que prend la dynamique évolutive permanente de l'univers.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anscombe, E. (1957). *Intention*. Londres : Basil Blackwell.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, trad.). Paris : Gallimard.
- Binet, A. (1911). Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. *L'année psychologique*, 17, 145-232.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schnewly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Jobert, G. & Friedrich, J. (2001). L'analyse des actions et des discours en situation de travail et son exploitation dans les démarches de formation. *Projet déposé au Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique*, 28 février.
- Bruner, J. S. (1991). ... *car la culture donne forme à l'esprit* (Y. Bonin, trad.). Paris : ESHEL. (Original publié 1990)
- Bühler, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. Jena : Fischer.
- Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Claparède, E. (1912). Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond. *Archives de Psychologie*, 12, 7-41.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.
- Comenius, J.A. (1981). La grande didactique. In J. Prévot (Éd.), *L'utopie éducative. Comenius*. (pp. 58-138). Paris : Belin. (Original publié 1657)

- De Mauro, T. (1975). *Édition critique du « Cours de linguistique générale »*. Paris : Payot.
- Dewey, J. (1913). *L'enfant et l'école* (L.-S. Pidoux, trad.). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Dilthey, W. (1947). *Le monde de l'esprit*. Paris : Aubier. (Original publié 1925)
- Driesch, H. (1926). *Grundprobleme der Psychologie. Ihre Krisis in der Gegenwart*. Leipzig : E. Reinicke.
- Durkheim, E. (1975). La « pédagogie » de Rousseau. Plan de leçons. In E. Durkheim, *Textes. Vol. 3 : Fonctions sociales et institutions* (pp. 371-401). Paris : Minuit. (Manuscrit rédigé 1918)
- Filliettaz, L. (2000). *Actions, Activités et discours*. Thèse de Doctorat en lettres, Université de Genève.
- Friedrich, J. (1999). Crise et unité de la psychologie : un débat dans la psychologie allemande des années 20. *Bulletin de psychologie*, 52, 247-257.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Gadamer, H.G. (1999). *Herméneutique et philosophie*. Paris : Beauchesne.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, I et II*. (J.-M. Ferry et J.-L. Schlegel, trad.). Paris : Fayard. (Original publié 1981)
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (1998). *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, No 1998/1-2). Bruxelles : De Boeck Université.
- Kant, E. (1931). *Traité de pédagogie* (J. Barni, trad.). Paris : Félix Alcan. (Original publié 1803)
- Léontiev, A. N. (1979). The Problem of Activity in Psychology. In J.V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 37-71). New York : Sharpe
- Marx, K. & Engels, F. (1968). *L'idéologie allemande* (H. Auger et al., trad.). Paris : Éditions sociales. (Manuscrit rédigé 1846)
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago : University of Chicago Press.
- Pacherie, E. (1993). *Naturaliser l'intentionnalité. Essai de philosophie de la psychologie*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Quéré, L. (1994). L'idée d'une proto-sociologie a-t-elle un sens ? *Revue européenne des sciences sociales*, 32, 35-66.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit (Vol. I)*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Sapir, E. (1953). *Le langage* (S.M. Guillemin, trad.). Paris : Payot. [Original publié 1921]
- Saussure, F. (de) (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (A. Noschis-Gilléron, trad.). Paris : Klincksieck.

- Spinoza, B. (de) (1954). L'Éthique. In *Spinoza, Oeuvres complètes* (pp. 301-596). Paris : Gallimard
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : Éditions sociales. (Original publié 1934)
- Vygotski, L.S. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie* (C. Barras et J. Barberies, trad.). Paris : Delachaux et Niestlé. (Manuscrit rédigé 1927)
- Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques* (P. Klossowski, trad.). Paris : Gallimard.