

NUMÉRO

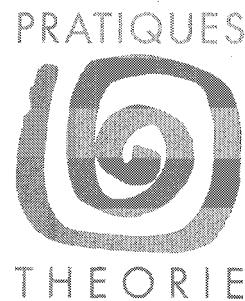
103

# Agir et discours en situation de travail

Jean-Paul Bronckart  
Ecaterina Bulea  
Laurent Filliettaz  
Isabelle Fristalon  
Itziar Plazaola Giger  
Françoise Revaz

Édité par  
Jean-Paul Bronckart  
et le groupe LAF

Cahier N° 103  
Juin 2004



UNIVERSITE DE GENEVE  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET  
DES SCIENCES DE L'EDUCATION

*Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*

**Réalisation : Groupe Publication**

(Jean-Michel Baudouin, Maryvonne Charmillot,  
Céline Chatenoud, Denise Morin, Lucie Mottier, Doris  
Neuenschwander, Christophe Ronveaux, Astrid Thomann,  
Marianne Weber).

Pour information et commandes, s'adresser à :

Marianne Weber  
Université de Genève, FPSE  
Section des sciences de l'éducation  
Publications  
40, Bd du Pont d'Arve, Bat. Uni-Pignon  
CH - 1211 Genève 4

Tél. : (++41) 22 379 96 72 / Fax : (++41) 22 379 98 28  
Email : Marianne.Weber@pse.unige.ch

Catalogue et commande sur internet :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/cahiers/cahier>Welcome.html>

ISBN : 2-940195-24-2

EAN : 9782940195244

© 2004 Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation.

UNIVERSITE DE GENEVE  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
CAHIERS DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

## **Agir et discours en situation de travail**

Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea,  
Laurent Filliettaz, Isabelle Fristalon,  
Itziar Plazaola Giger, Françoise Revaz

Edité par Jean-Paul Bronckart et le groupe LAF

Cahier N° 103  
Juin 2004



## SOMMAIRE

---

<b>Introduction générale</b>	<b>9</b>
------------------------------	----------

PREMIERE PARTIE  
**Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal  
en situation de travail**  
*Jean-Paul Bronckart*

<b>Introduction</b>	<b>11</b>
---------------------	-----------

**CHAPITRE 1**

<b>La problématique de l'agir en philosophie et en sciences humaines</b>	<b>17</b>
1. LES APPROCHES PHILOSOPHIQUES	18
1.1. La philosophie analytique et la sémantique de l'action	19
1.2. Activité humaine et agir communicationnel chez Habermas	22
1.3. L'agir comme propriété essentielle de l'être conscient	30
1.4. L'agir comme pilotage ou régulation des conduites	32
1.5. La reconfiguration de l'agir dans et par les textes	35
2. LES APPROCHES ECONOMIQUES ET SOCIOLOGIQUES	39
2.1. Le paradigme de l'homo œconomicus et sa critique	39
2.2. Les déterminismes sociaux de l'action et des pratiques	43
2.3. Les processus de construction des faits sociaux	47
2.4. Pour une dialectique entre l'ordre du social et le mouvement de sa (re-)construction	53
3. LES APPROCHES PSYCHOLOGIQUES	59
3.1. Le statut de l'action en psychologie du développement	60
3.2. Les approches de l'activité et de l'action en psychologie générale	62

**CHAPITRE 2**

<b>Le langage comme agir et l'analyse des discours</b>	<b>67</b>
1. LE LANGAGE COMME AGIR	68
2. LES FONDEMENTS DE L'ANALYSE DES DISCOURS	72
3. METHODES ET MODELES DE L'ANALYSE DU DISCOURS	74

3.1. L'analyse conversationnelle	75
3.2. Les modèles de l'organisation des textes / discours	76
<b>4. NOTRE APPROCHE DES CONDITIONS DE PRODUCTION ET DE LA STRUCTURE DES TEXTES / DISCOURS</b>	<b>81</b>
 <b>CHAPITRE 3</b>	
<b>Le travail comme agir et la formation par l'analyse du travail</b>	<b>87</b>
1. AGIR, TRAVAIL ET ANALYSE DU TRAVAIL	87
2. LANGAGE ET TRAVAIL	95
3. L'AGIR FORMATIF ET LA FORMATION PAR L'ANALYSE DE L'AGIR	99
 <b>CHAPITRE 4</b>	
<b>Le cadre de l'interactionnisme socio-discursif (ISD)</b>	<b>101</b>
1. L'ANCRAGE PHILOSOPHIQUE	101
2. LE PROGRAMME DE TRAVAIL DE L'ISD	102
2.1. L'analyse des ingrédients de l'environnement humain	103
2.2. L'analyse des processus de médiation et de formation	105
2.3. L'analyse des processus de développement	105
3. FORMULATIONS DE LA PROBLEMATIQUE DE L'AGIR	107
3.1. Quelques approches empiriques préliminaires	108
3.2. Nécessité et difficultés d'une conceptualisation des entités praxéologiques	110
3.3. Problématiques de la morphogenèse de l'action	116
 <b>CHAPITRE 5</b>	
<b>Présentation de la recherche</b>	<b>119</b>
1. ORGANISATION DE LA RECHERCHE	119
1.1. Plan général	119
1.2. Une dimension comparative	121
1.3. Inventaire des données effectivement recueillies	123
2. QUESTIONS DE RECHERCHE ET METHODES D'ANALYSE	125
2.1. Les enregistrements audio-vidéo	125
2.2. Les documents de l'entour-amont	126
2.3. Les entretiens	128
3. POUR SUIVRE	130
 <b>BIBLIOGRAPHIE GENERALE</b>	<b>131</b>

DEUXIEME PARTIE  
**Quatre exemples de recherches empiriques**

**Une sémiologie de l'agir au service  
de l'analyse des textes procéduraux**

*Laurent Filliettaz*

1. LES TEXTES PROCEDURAUX	147
2. LA DOCUMENTATION ASSURANCE QUALITE (DAQ)	150
3. PREFIGURATION, PRESCRIPTION ET PROCEDURE	152
4. LE STATUT PRAXEOLOGIQUE DE LA DAQ	160
4.1. Le statut préfiguratif de la DAQ	161
4.2. Le statut prescriptif de la DAQ	165
4.3. Le statut procédural de la DAQ	171
5. REMARQUES CONCLUSIVES	177
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	180
ANNEXE	183

**Prescrire l'agir enseignant ?  
Le cas de l'allemand à l'école primaire genevoise**

*Itziar Plazaola Giger*

1. LES TEXTES DE PRESCRIPTION DE L'ENSEIGNEMENT	185
2. CORPUS ET METHODE D'ANALYSE	187
3. STATUT ET USAGE PREVU DU DOCUMENT	187
4. LA STRUCTURE MATERIELLE DES OBJECTIFS	188
5. LES TEXTES DE PRESENTATION	190
5.1. Les instances énonciatives et leurs référents	190
5.2. La saisie de l'agir dans les textes de présentation	193
6. LE DOSSIER ALLEMAND	196
6.1. Un texte du genre informatif-explicatif	196
6.2. Un texte procédural sans agent	197
6.3. Faire agir dans le cadre d'un projet collectif	199
6.4. Modifier les ressources des élèves	200
6.5. Les objectifs en tant qu'outil offert aux enseignants	201
6.6. Quelques recommandations pour l'évaluation	203
7. EN GUISE DE CONCLUSION	205
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	208
ANNEXES	210

**Agir, agentivité et temporalité  
dans des entretiens sur le travail infirmier**

*Ecaterina Bulea & Isabelle Fristalon*

<b>1. STATUT ET CARACTERISTIQUES DES ENTRETIENS</b>	<b>213</b>
1.1. Statut des entretiens dans le dispositif de recherche	213
1.2. Conditions de déroulement de la recherche à l'hôpital	215
1.3. Situations de production des entretiens en chirurgie	217
<b>2. QUESTIONS DE RECHERCHE</b>	<b>221</b>
<b>3. MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE</b>	<b>223</b>
3.1. L'analyse de la dynamique générale de l'entretien	224
3.2. Procédure d'analyse des STT	227
<b>4. DYNAMIQUE THEMATIQUE ET DYNAMIQUE INTERACTIVE</b>	<b>231</b>
4.1. Les scénarios des entretiens	231
4.2. Les segments de traitement thématique	235
4.3. La saisie stratifiée de l'interaction	242
<b>5. DES REGISTRES D'AGIR DIFFERENTS</b>	<b>247</b>
5.1. L'agir situé	248
5.2. L'agir événement passé	251
5.3. L'agir expérience	254
5.4. L'agir canonique	257
<b>6. CONCLUSIONS</b>	<b>260</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>262</b>

**« Qu'est-ce que vous avez fait ? »**

**Verbalisation de l'agir en situation d'entretien**

*Françoise Revaz*

<b>1. CONDITIONS DE RECUEIL DES DONNEES</b>	<b>263</b>
<b>2. ELEMENTS METHODOLOGIQUES</b>	<b>265</b>
<b>3. ANALYSE</b>	<b>268</b>
3.1. Remarques liminaires sur la verbalisation de l'agir	268
3.2. Dynamique de l'entretien	270
3.3. Mode de textualisation de l'agir et repérage temporel	275
3.4. Prise en charge énonciative et type de procès	283
3.5. Commentaires explicatifs	291
3.6. Du « faire » au « dire sur le faire »	295
<b>4. CONCLUSIONS</b>	<b>301</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>304</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>306</b>

## INTRODUCTION GENERALE

---

Constitué en 2000, le groupe *Langage, Action, Formation* (LAF<sup>1</sup>) rassemble des collaborateurs d'origines disciplinaires diverses (sciences de l'éducation, psychologie, philosophie, linguistique, philologie) qui ont souhaité aborder collectivement quatre problématiques : l'analyse épistémologique et méthodologique du statut, de la pertinence et des conditions de description des phénomènes ou unités à caractère praxéologique (agir, activité, action, etc.) ; l'analyse des conditions de « mise en forme » de l'agir humain dans différents genres de textes produits à propos de situations de travail (documents de prescription, entretiens, textes issus d'auto-confrontation, etc.) ; l'analyse linguistique des unités, structures et processus textuels qui jouent un rôle particulier dans l'expression des différentes dimensions de l'agir ; la mise en place de dispositifs et de démarches de formation exploitant les résultats de ces recherches empiriques.

Dans cette perspective générale, le groupe LAF a conçu et mis en place un premier programme de recherche, intitulé *L'analyse des actions et des discours en situation de travail et leur exploitation dans les démarches de formation*. Ce programme bénéficie depuis octobre 2001 (et jusqu'en septembre 2004) de subsides du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique<sup>2</sup>, et il est conduit en collaboration avec trois unités

---

<sup>1</sup> Le groupe LAF est l'une des deux équipes de recherche de l'Unité de didactique des langues, l'autre étant le groupe GRAFE dirigé par B. Schneuwly. Le LAF est rattaché administrativement au Secteur académique *Formation des adultes* et scientifiquement au Laboratoire interdisciplinaire RIFT (*Recherche, Intervention et Formation en situation de Travail*). Pour l'année académique 2003-2004, le LAF est constitué des collaborateurs suivants : Jean-Paul Bronckart (responsable), Ecaterina Bulea, Carole-Anne Deschoux, Laurent Filliettaz, Janette Friedrich, Isabelle Fristalon, Itziar Plazaola Giger, Françoise Revaz et Kim Stroumza.

<sup>2</sup> D'octobre 2001 à septembre 2003, subside N° 114-065376 ; d'octobre 2003 à septembre 2004, subside N° 101311-101609.

de recherche étrangères : le Laboratoire de Psychologie du Travail du CNAM de Paris (direction : Y. Clot) ; le groupe ALTER de l'Unité de linguistique appliquée de l'Université catholique de São Paulo (direction : A.-R. Machado) et un sous-groupe du Centre international de Recherche en Aménagement Linguistique de l'Université de Laval (direction : D. Vincent).

L'objectif du présent *Cahier* est de présenter les objectifs et la méthodologie de ce programme de recherche, ainsi que certains des résultats obtenus à ce jour.

Dans la première partie, J.-P. Bronckart présente l'arrière-fond et les caractéristiques générales de la recherche. Les trois premiers chapitres de sa contribution sont consacrés à une vaste revue de question, qui aborde successivement : - les principales théories de l'agir (ou de l'action, ou de l'activité) proposées par la philosophie, la sociologie et la psychologie ; - les conceptions du langage comme activité et les acquis des sciences des discours ; - la problématique du travail comme forme d'agir ainsi que les enjeux et les développements de l'analyse du travail. Le quatrième chapitre expose les principes de l'*interactionnisme socio-discursif* dont s'inspire le LAF, puis, en intégrant à ce cadre les acquis des théories de l'agir, formule les questions générales orientant la recherche. Le dernier chapitre présente enfin le dispositif de cette même recherche ainsi que les principales méthodes d'analyse qu'elle mobilise.

Dans la seconde partie, sont présentées quatre études portant sur une part (restreinte) des données obtenues à ce jour sur les trois sites de la recherche (sites industriel, hospitalier et scolaire). Deux d'entre elles concernent les modalités de « mise en forme » de l'agir identifiables dans des documents censés orienter ou prescrire des tâches précises : L. Filliettaz a analysé des textes relatifs à une tâche en site industriel ; I. Plazaola Giger a analysé des textes relatifs à une tâche d'enseignement. Les deux autres contributions ont trait aux « mises en forme » de l'agir identifiables dans des entretiens réalisés avec des agents avant ou après la réalisation d'une tâche (ayant fait par ailleurs l'objet d'un enregistrement audio-vidéo) : F. Revaz a procédé à une analyse d'entretiens réalisés avec des opératrices du site industriel ; E. Bulea et I. Fristalon ont analysé des entretiens réalisés sur le site hospitalier.

## **PREMIERE PARTIE**

---

### **POURQUOI ET COMMENT ANALYSER L'AGIR VERBAL ET NON VERBAL EN SITUATION DE TRAVAIL ?**

*Jean-Paul BRONCKART<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> La rédaction de ce texte a bénéficié des suggestions et des remarques de l'ensemble des membres du LAF.



## Introduction

---

Au même titre qu'elle a constitué la pierre d'achoppement majeure de la recherche philosophique, la problématique du statut et des conditions d'analyse de l'**agir humain** est sans doute celle dont le traitement est le plus clair révélateur des positions épistémologiques et théoriques qu'ont prises, dès leur émergence, les divers courants des sciences humaines/ sociales.

La sociologie, la psychologie, la linguistique et les sciences de l'éducation ont émergé sur l'arrière-fond de débats complexes, ayant trait aux modèles de référence (s'agit-il de sciences naturelles, de sciences de l'esprit, de sciences de la socio-culture ?), ainsi qu'à la délimitation et la définition des unités d'analyse (comportements, conduites, représentations, signes, faits sociaux, etc.) et des démarches méthodologiques (observation, expérimentation articulée à l'explication causale, introspection, herméneutique, etc.). Dans ce contexte général, au travers des œuvres de Bühler (1927), de Claparède (1905), de Dewey (1925), de Durkheim (1898), de Mead (1934), de Saussure (1916), de Vygotski (1927/1999) et de bien d'autres, s'est constitué un vaste mouvement transversal qui mettait l'accent sur l'*unité* de l'objet des sciences humaines/ sociales, et qui prônait en conséquence l'articulation de ces disciplines dans le cadre d'une « science de l'esprit et de la socio-histoire<sup>1</sup> » plus ou moins directement inspirée du projet de Dilthey (1883/1992). Ultérieurement qualifié d'*interactionniste social*, ce courant soutenait que la problématique de la construction de la pensée consciente humaine devait être traitée parallèlement à celle de la construction du monde des faits sociaux et des œuvres culturelles, et il considérait que les processus de socialisation et les processus d'individuation constituaient deux

---

<sup>1</sup> Si les titres des ouvrages de Dilthey mentionnent généralement la *science de l'esprit*, leur contenu justifie, comme l'ont fait de nombreux commentateurs (voir Mesure, 1990), que l'on qualifie tout autant la démarche proposée de *science historique* ou encore de *science des œuvres et de la culture*.

versants complémentaires du *même* développement humain. Il soutenait encore que les problèmes d'*intervention pratique* (et notamment les questions d'éducation et de formation) étaient centraux pour toute science de l'humain, ce qui impliquait que soit prise à bras le corps la question de l'agir humain, dans ses rapports au monde physique, à la pensée, à l'organisation sociale et au langage.

Dès les années 30, ce mouvement a cependant été combattu, minorisé, puis a quasiment disparu, sous l'effet de l'émergence de courants qui revendiquaient l'autonomie totale et l'imperméabilité de chacune des sciences humaines, et qui s'ancraient en conséquence dans le positivisme ou dans son dérivé structuraliste. Sans pouvoir entrer ici dans les détails de ce processus historique (voir Bronckart & Friedrich, 1999), on peut considérer que ce rejet a surtout été la conséquence de la volonté d'évacuer (ou, au mieux, de postposer) les questions de pratique et d'intervention, pour pouvoir élaborer de véritables sciences formelles. Pendant un demi-siècle, la problématique de l'agir a alors connu deux destins contraires. D'une part, un courant a tenté de la ressaisir dans le cadre positiviste des *mainstreams* des sciences humaines, ce qui a donné lieu notamment à une conception qui circonscrit la problématique praxéologique au projet d'un acteur susceptible d'analyser rationnellement la situation et de prendre tout aussi rationnellement les décisions qu'implique cette analyse. D'autre part, divers courants d'inspiration phénoménologique [d'Husserl (1900/1961) à Merleau-Ponty (1945)], analytique (voir Wittgenstein, 1961), ou herméneutique (voir Gadamer, 1960/1976), ainsi qu'un important courant de sociologie issu de Weber (1921/1971), ont tenté d'aborder l'ensemble des aspects de la problématique de l'agir (ses déterminations, son intentionnalité, son rapport à l'agent, etc.), mais sans toutefois parvenir à articuler leurs approches aux problématiques et aux acquis des courants académiquement reconnus.

Cette situation de l'agir humain comme relatif « angle mort » des objets de la recherche proprement scientifique, et comme objet plus ou moins honteux des courants marginaux et/ou d'application, a pris fin il y a une vingtaine d'années, sous l'effet d'un ensemble de facteurs convergents.

La re-découverte de l'œuvre de Vygotski a suscité, en particulier sous l'impulsion de Bruner (1991) et de Wertsch (1985), la résurgence d'un courant interactionniste social se caractérisant par l'instauration de l'*agir* comme unité d'analyse du fonctionnement humain, par un approfondissement de l'analyse des caractéristiques du *langage* et de son effet sur les conditions de ce fonctionnement, enfin par une prise au sérieux des problèmes d'*intervention pratique*, et des processus de *médiation formative* qui s'y déploient. Re-défendant donc le principe de l'unité des sciences humaines, et s'insurgeant en particulier du scandale que constitue l'incapacité de la psychologie de traiter, en une même approche, des dimensions comportementales et mentales de l'humain, ce courant s'est progressivement enrichi des apports de courants cognitivistes contestant l'innéisme et le mentalisme du modularisme initial (celui de Fodor, 1983/1986), et plus largement d'un ensemble de courants centrés sur la *dynamique* qui caractérise l'organisation de l'ensemble des phénomènes naturels, et sur l'*historicité* qui se superpose à (et qui réorganise) cette dynamique dans la vie humaine (voir Petit, 1997 ; Varela, 1993).

Le *linguistic turn* engendré par les propositions théoriques et méthodologiques de la *Grammaire Générative* (Chomsky, 1965/1971), après avoir revivifié la question du statut et du rôle des structures langagières par rapport aux structures cognitives, a eu cet effet paradoxal de conduire à la mise en évidence de l'insuffisance des approches strictement syntaxiques, et de la nécessité corrélative d'un examen des propriétés des *pratiques langagières*, dans leur articulation aux contextes physiques et sociaux. Renouant alors de fait avec des approches inspirées de Humboldt, mais qui étaient restées, elles aussi, à l'écart des courants en vogue (voir en particulier, l'œuvre magistrale de Coseriu, 2001<sup>2</sup>), divers courants de linguistique pragmatique (voir Searle, 1972) et d'analyse de discours (voir Adam, 1990) ont alors thématisé le caractère *actif* ou *interactif* des énoncés et des discours, ce qui les a conduit à s'interroger sur la nature des rapports entre l'activité langagière et les autres formes d'activité humaine (voir Filliettaz, 2002).

<sup>2</sup> Cette date est celle de la parution de *L'homme et son langage*, premier volume d'une entreprise de présentation, en français, d'un ensemble représentatif de textes publiés par Coseriu de 1940 à 2000.

Enfin et (sans doute) surtout, en articulation avec la formulation de nouvelles *demandes sociales*, le dernier quart du XXe a vu l'émergence et le développement de *nouvelles disciplines d'intervention*, comme l'ergonomie, l'analyse du travail, les didactiques professionnelles et les didactiques scolaires. Si les disciplines centrées sur le travail et la formation des adultes ont d'emblée posé le problème du statut de l'activité industrieuse, en exploitant et discutant à cet effet les propositions émanant des philosophies de l'agir (voir Schwartz, 1992), les didactiques scolaires, après s'être engagées dans des entreprises d'adaptation et de rationalisation des programmes et des projets d'enseignement, ont au cours de ces dernières années prolongé leur démarche vers l'analyse des propriétés du travail des enseignants (voir Brousseau, 1996), tel qu'il est observable en situation de classe, et tel qu'il est « représenté » dans les textes de prescription ou dans les discours des acteurs concernés. Un nouveau champ d'études transversales s'est ainsi mis en place, qui développe ses propres concepts et méthodes, et qui surtout reformule la question du rôle que jouent l'ensemble des dimensions de l'agir professionnel sur le développement privé et social des personnes (voir, en particulier, Clot, 1999).

A échelle bien plus réduite —et évidemment bien plus modeste— c'est l'adhésion à l'orientation générale qui sous-tend ces évolutions qui a conduit les membres du LAF à investiguer la question de l'agir en situation de travail, et à élaborer le programme de recherche qui est l'objet de ce *Cahier*.

## Chapitre 1

---

### *La problématique de l'agir en philosophie et en sciences humaines*

Agir, action, activité, pratique... L'abondance des termes susceptibles de désigner l'objet visé par notre problématique constitue déjà, en soi, un sérieux indice de sa complexité, et requiert en conséquence une première mise au point.

En nous inspirant de Šalanskis (2000, pp. 26-32), nous admettrons d'abord que notre objet a trait à un sous-ensemble de phénomènes qui se caractérisent par le fait qu'ils associent étroitement un processus dynamique (une impulsion) et un résultat (qui est la trace de cette impulsion) ; c'est en ce sens que l'on peut évoquer, dans le langage courant, *l'action* du gel sur une pierre (dont la trace est l'éclatement de cette dernière), ou encore *l'activité* des cellules de l'embryon (dont la trace est une transformation des organes). Ces deux exemples font apparaître que l'univers physique, comme le monde du vivant, abondent en phénomènes de cet ordre, et même —pour autant que l'on adhère (c'est notre cas) à la conception de l'univers issue de l'*Ethique* de Spinoza (1677/1954) et revivifiée par certains courants de physique contemporains (voir Maturana, 1996 ; Prigogine, 1996)— que l'univers est en réalité *constitué* de phénomènes de cet ordre, qu'il *est* un dynamisme perpétuel dont la physique classique peine à saisir l'essence, ou encore qu'elle n'appréhende qu'au niveau de certains de ses résultats artificiellement stabilisés ou équilibrés. Défini de la sorte, ce domaine est évidemment bien trop vaste pour notre propos, mais nos exemples font néanmoins apparaître aussi deux caractéristiques permettant de procéder à une première réduction. D'une part, la combinaison impulsion-résultat constitue une véritable *unité* (chacun des deux pôles *n'existe* que par l'autre), et toute unité présentant par définition un caractère *discret*, notre objet concerne donc des découpages identifiables

dans le flux continu de la dynamique matérielle. D'autre part, le fait même qu'il y ait unité discrète implique l'existence d'un siège ou d'une *source* localisable, à partir de laquelle est mise en œuvre l'impulsion résultative (c'est en ce sens que l'on parle de l'*action du gel*, ou de l'*activité des cellules*). Ces deux restrictions permettent alors d'identifier une problématique praxéologique générale (l'analyse de l'ensemble des unités impulsion-résultat ayant leur source dans une instance quelconque), qui demeure toutefois quasiment aussi vaste que celle évoquée plus haut. Nous introduirons dès lors une troisième et décisive restriction : nous nous centrerons exclusivement sur *ce sous-ensemble des unités impulsion-résultat qui ont leur source dans un organisme humain*, organisme dont nous admettrons par principe qu'il est doté de capacités comportementales et mentales.

C'est sous cette ultime restriction que les courants de philosophie et de sciences humaines/sociales que nous allons solliciter abordent la problématique de l'*agir* et se posent notamment les questions qui suivent. Sur quels critères identifier une unité praxéologique dans le flux permanent des conduites humaines ? Quelle est la part que prennent respectivement la source humaine et les déterminismes externes dans le déclenchement d'une telle unité ? S'agissant du rôle de la source humaine, dans quelle mesure ce déclenchement est-il nécessairement intentionnel, conscient, libre ? Comment déterminer ce qui constitue un *agir* juste, conforme, souhaitable, par opposition à un *agir* qui ne le serait pas ? Etc.

Les lignes qui précèdent montrent bien que la question terminologique de départ (comment « nommer » notre objet d'étude ?) est loin d'être réglée. Face à cette situation, dans le parcours qui suit, d'une part nous reprendrons tels quels les termes utilisés par les auteurs sollicités, d'autre part nous utiliserons dans nos propres commentaires le terme d'*agir*, auquel nous n'attribuons qu'une valeur *neutre*. Et ce n'est qu'au Chapitre 4 que nous tenterons de nous doter de l'appareil notionnel stable requis pour la conduite de notre recherche.

## 1. LES APPROCHES PHILOSOPHIQUES

La philosophie occidentale a régulièrement abordé les questions du statut de l'*agir humain* et des conditions de sa

gouvernance, comme en attestent notamment des ouvrages aussi importants que l'*Ethique à Nicomaque* d'Aristote ou la *Critique de la raison pratique* de Kant. Mais il n'est sans doute pas impertinent de considérer que ce type de questionnement est demeuré relativement marginal, et n'a pas donné lieu à des propositions d'une ampleur et d'une solidité équivalentes à celles relatives au statut des connaissances, dans leur rapport au monde et aux sujets. Quoi qu'il en soit, nous nous bornerons dans ce qui suit à l'examen de cinq courants de pensée qui ont pris corps au XXe, pour des raisons de compétence d'abord, par souci d'économie ensuite, enfin et surtout parce que c'est essentiellement aux positions et concepts formulés par ces courants que s'articulent les recherches sur l'agir qui se sont développées et se poursuivent actuellement dans les sciences humaines/sociales.

### *1.1. La philosophie analytique et la sémantique de l'action*

La branche de la philosophie analytique ici concernée est explicitement issue de l'œuvre de Wittgenstein, dont nous avons tenté ailleurs de résumer le tortueux parcours, pour ce qui concerne du moins les questions du langage et de l'agir (voir Bronckart, 1987). De manière schématique, cet auteur a d'abord tenté, dans le *Tractatus* (1922/1961a), de démontrer que les structures propositionnelles du langage constituent de fidèles « traductions » d'une logique du monde préexistante. Ayant échoué dans cette démarche, faute d'un moyen d'accès indépendant (du langage) à cette logique présumée du monde, et ayant pris en compte cette réalité tenace qu'est l'extrême diversité des langues naturelles, il s'est ensuite centré sur l'analyse des divers types de règles qui caractérisent les processus de représentation (*Darstellung*) du monde dans et par le langage (voir 1964/1975 ; 1969/1980). Cette analyse l'a alors conduit à s'interroger sur l'effet qu'exercent les diverses structures langagières sur le statut même des unités (ou mots) qu'elles organisent, et surtout sur les éléments qui expliquent ou conditionnent cette même diversité langagière. Et ces interrogations ont abouti, dans les *Investigations philosophiques* (1953/1961b), à une position que nous résumerons en trois thèses.

Le langage n'existe qu'en tant que *pratiques*, et ces pratiques, ou *jeux de langage*, sont hétérogènes, irréductiblement diverses et se transforment en permanence.

La diversité des jeux de langage est corrélative de celle des *formes de vie*, c'est-à-dire de la diversité des formes que prend l'agir humain : « C'est notre agir qui se trouve à la base de tout jeu de langage» (1969, 204). Dans cette perspective, les pratiques langagières sont des instruments de régulation de l'agir, et c'est en regard de celui-ci que les unités et structures mobilisées dans ces pratiques prennent leur signification ; plus précisément, le sens d'une entité langagière ne peut être appréhendé que comme un produit de l'*usage*, ou en tant que résultat (momentané) des pratiques signifiantes : «Laissez l'usage des mots vous en enseigner la signification» (1961b, p. 353).

C'est dans le cadre des jeux de langage que s'élaborent les connaissances humaines ; au cours des pratiques langagières, des séquences sonores finissent par être attribuées à des objets ou à des événements du monde, et c'est cette *attribution qui est constitutive des représentations*, et plus largement de l'ensemble de l'appareil cognitif humain.

Si l'on pose l'équivalence entre « formes de vie » et activités d'une part, « jeux de langage » et genres de textes et/ou types de discours d'autre part, les thèses qui viennent d'être évoquées non seulement sont compatibles avec, mais enrichissent notamment les principes de l'interactionnisme social, pour autant toutefois que l'on souligne le caractère primairement collectif des activités langagières et générales (voir Bronckart, 1994, pp. 29-30). Cette dimension sociologique était toutefois absente de l'œuvre de Wittgenstein, et c'est dès lors dans une autre perspective que ses successeurs immédiats ont poursuivi leur quête analytique : en se donnant comme objectif d'élucider le statut de cet agir constitutif de la vie et des pratiques langagières, et en reprenant la méthodologie de *déchiffrement logico-linguistique* (qu'est-ce qu'un énoncé donné nous « montre » des propriétés et de la structure de l'agir ?) qu'utilisait Wittgenstein depuis le *Tractatus*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cette méthodologie semble en fait bien peu compatible avec les principes mêmes des *Investigations philosophiques*, pour autant qu'on relise cet ouvrage dans une perspective interactionniste.

Le propos d'Anscombe dans *Intention* (1957/2001) était précisément d'identifier et de caractériser les phénomènes humains pouvant relever de l'ordre de l'agir, ce qui l'a conduite à distinguer les *événements* se produisant dans la nature, de l'agir humain qu'elle a re-qualifié d'*action*. Pour l'auteure, ces deux sortes de phénomènes se manifestent dans le cadre de jeux de langage différents. A titre d'exemple, un énoncé comme «*deux tuiles tombent du toit sous l'effet du vent*» relate un pur *événement*, c'est-à-dire un enchaînement de phénomènes inscrits dans l'espace-temps, et dont les relations peuvent faire l'objet d'une *explication causale* telle que définie par Hume : les deux phénomènes évoqués [a) *le vent souffle* ; b) *les tuiles tombent*] peuvent être définis de manière indépendante, et le phénomène a) est un antécédent nécessaire et suffisant pour provoquer l'occurrence du phénomène b). Par contre, un énoncé du type «*Pierre fait tomber deux tuiles du toit pour endommager la voiture du voisin qu'il déteste*» relate un enchaînement qui peut être saisi, soit comme événement, soit comme *action*. Dans le premier cas, on considérera que le phénomène a) (*Pierre manipule les tuiles*) est logiquement indépendant du phénomène b) (*la voiture du voisin est endommagée*), et l'on pourra alors interpréter l'enchaînement a—>b en termes de causalité : la manipulation de Pierre est une cause et l'endommagement de la voiture en est l'effet. Mais une telle interprétation néglige les caractéristiques de l'enchaînement verbalisées dans l'énoncé-exemple par *fait tomber, pour* et *qu'il déteste*. Elle manque en d'autres termes les propriétés *psychiques* imputées à *Pierre*, en l'occurrence l'évocation de l'existence d'un *motif* (*Pierre déteste son voisin*) et d'une *intention* (*Pierre fait tomber ... pour*). Ce n'est que lorsque ces propriétés psychiques sont prises en compte, et que sont examinées leurs relations avec les propriétés comportementales, qu'un enchaînement de phénomènes impliquant un humain se trouve saisi en tant qu'*action*.

Dans *Explanation and Understanding* (1971), von Wright a proposé une analyse assez similaire. Pour ce dernier, les conduites humaines peuvent être décrites au titre d'*événements*, comme des *systèmes clos de comportements* comportant un état initial, un ensemble de transformations internes et un état final. Mais ces mêmes conduites comportent aussi un aspect d'*intervention intentionnelle*, qui justifie qu'on les qualifie d'*actions* ; pour produire l'état initial d'un système, un

agent doit « intervenir dans le cours des choses », décider, exercer un pouvoir ; et l'exercice de ce pouvoir, comme son orientation intentionnelle, sont dans une relation d'interdépendance avec des motifs. Comme l'indique le titre de son ouvrage, von Wright s'est cependant surtout centré sur les corrélats méthodologiques de cette distinction entre action et événement. Selon lui, dans la mesure où il n'existe pas de système de comportements sans état initial, pas d'état initial sans intervention humaine, et pas d'intervention sans l'exercice d'un pouvoir, l'observateur scientifique doit disposer d'une connaissance du *pouvoir-faire* (et du projet) de l'agent pour identifier l'état initial d'un système, pour délimiter ce système et pour appréhender ses conditions de clôture. Et en reformulant cette problématique des rapports entre dimensions mentales et comportementales en sens inverse, il faut admettre, à la suite d'Anscombe, que le projet et le pouvoir-faire de l'agent ne peuvent à leur tour être identifiés sans prendre en compte les comportements observables qui les réalisent, tout comme les motifs ne peuvent être totalement identifiés indépendamment des comportements dont ils sont la raison. Et cette impossibilité d'une appréhension et d'une définition indépendantes des paramètres comportementaux *vs* mentaux a comme conséquence que l'action ne peut faire l'objet d'une explication causale, au sens strict de ce terme : l'action ne peut qu'être *comprise*, en un processus interprétatif dont le statut demeure toutefois problématique (nous y reviendrons).

Revisitant par la suite l'ensemble des travaux de l'école analytique [et notamment, outre ceux que nous venons d'évoquer, les travaux de Austin (1962/1970), de Danto (1965) et de Davidson (1963, 1980)], Ricœur (1977) a proposé une *sémantique de l'action*, qui identifie et définit les paramètres permettant de distinguer cette dernière des simples événements. Selon lui, toute action implique un *agent* qui, en intervenant dans le monde, mobilise des *capacités* mentales et comportementales dont il se sait disposer (un *pouvoir-faire*), des *motifs* ou *raisons* qu'il assume (le *pourquoi* du faire), et des *intentions* (les effets escomptés du faire) ; ces trois derniers paramètres (*capacités*, *raisons* et *intentions*) définissant la *responsabilité* prise par l'agent dans l'intervention ou dans l'action.

Si, au travers de cette synthèse de Ricœur en particulier, elle a fourni un premier réseau de concepts qui sont aujourd'hui relativement stabilisés (et que nous reprendrons donc en partie — voir Chapitre 4), cette approche présente cependant à nos yeux trois limitations de taille. Tout d'abord, la méthodologie et l'argumentation adoptées (un « déchiffrement » assez peu contrôlé d'énoncés *ad hoc* ou artificiels) ne permettent pas de dissocier ce qui relève de l'agir en tant que tel (en tant qu'observable mondain) de ce qui relève de l'interprétation de cet agir dans et par les énoncés. Et cette indissociation ne permet pas que soit vraiment posée la question du statut ontologique de l'agir : n'est-il qu'un produit de l'interprétation verbale, ou existe-t-il aussi dans le réel ; et si oui, sous quelle forme ? Ensuite, en dépit des efforts de Danto (op. cit.), la question des frontières de l'agir (des critères permettant d'identifier des unités de base, éventuellement composables en entités complexes) n'a pu être résolue, mais il est vrai que cette question ne semble résolue par personne à ce jour. Enfin et surtout, cette approche repose sur une épistémologie qui est de fait *individualiste* voire *solipsiste*. Comme le montre Filliettaz (2002, pp. 146-147), les analyses des unités praxéologiques qui y sont proposées s'inspirent de la théorie illocutoire de Searle et portent les traces du caractère monologal de cette théorie : l'agir y est saisi comme production d'un acteur solitaire, non comme une entité dialogique, requérant ou présupposant un accord et/ou un partage. Par ailleurs, l'absence de prise en compte des facteurs historiques, sociaux, culturels et sémiotiques susceptibles d'influencer l'agir confère à cette approche une tonalité franchement *idéaliste* : tout semble se passer comme si l'agent (le sujet ?) et ses représentations propres constituaient les seuls déterminismes de l'agir, et comme si, en conséquence, la connaissance des propriétés de l'agent au moment du déclenchement d'une intervention était suffisante pour comprendre l'ensemble des caractéristiques effectives du déroulement temporelisé (ou du *cours*) de l'agir.

### 1.2. Activité humaine et agir communicationnel chez Habermas

Dans son ouvrage *Théorie de l'agir communicationnel* (1987a et b) et dans de multiples autres écrits (voir 1987c), Habermas a

développé une toute autre modalité d'approche du statut de l'agir humain. Son propos n'est plus, comme chez Anscombe ou von Wright, d'analyser ce qui différencie l'action des événements, mais plutôt, dans le cadre d'une œuvre impressionnante centrée sur l'épistémologie et la méthodologie des sciences sociales, de proposer une théorie de l'agir humain qui pallie les insuffisances des conceptions d'un acteur rationnel et/ou stratégique (capable d'analyser clairement les situations et de conduire son projet avec efficacité), et de renouer ce faisant avec ce qui lui paraît constituer la véritable signification des propositions fondatrices de Weber. Et une telle démarche implique donc nécessairement une réelle prise en compte des facteurs socioculturels et sémiotiques éludés par la philosophie analytique.

Même si, ce faisant, nous avons conscience de procéder à une sérieuse distorsion de la progression argumentative de l'auteur, pour les commodités de notre exposé, nous présenterons d'abord les éléments centraux de sa théorie de l'activité humaine, avant d'aborder son approche du statut de l'agir communicationnel et du rôle qu'il exerce sur cette même activité.

S'agissant de l'activité humaine, la position générale d'Habermas n'est pas de considérer que celle-ci n'est nullement déterminée par des règles de rationalité et d'efficacité, mais de considérer qu'il ne s'agit là que d'une des dimensions de l'organisation de l'agir, qui co-existe avec d'autres dimensions, sinon plus fondamentales, du moins plus spécifiquement humaines. Le principe de cette approche est que toute activité se déploie en regard de représentations collectives qui sont organisées en trois systèmes qualifiés de *mondes* (« formels » ou « représentés »)<sup>2</sup> : monde objectif, monde social et monde subjectif. Toute activité se déroule d'abord dans un milieu physique dont il convient d'avoir une connaissance adéquate, et ce sont les connaissances relatives à cet univers matériel, telles qu'elles ont été élaborées dans la socio-histoire humaine, qui sont constitutives du *monde objectif*. Mais toute activité se

---

<sup>2</sup> Comme Habermas, nous faisons ici l'impasse sur le statut et les conditions de constitution de ces mondes, thèmes sur lesquels nous reviendrons néanmoins à plusieurs reprises.

déroule aussi dans le cadre de règles, de conventions, de systèmes de valeurs élaborés par un groupe particulier, qui portent notamment sur les conditions d'organisation des tâches et sur les modalités de coopération entre les membres qui y sont impliqués, et les connaissances collectives accumulées à ce propos sont constitutives du *monde social*. Enfin, toute activité mobilise des *personnes*, dotées d'une économie psychique et de caractéristiques qui, pour être « privées » (elles sont inscrites en *un* organisme, selon des modalités d'organisation toujours singulières), ont néanmoins aussi fait l'objet de démarches « publiques » de connaissance, et ce sont les produits de ces démarches qui sont constitutives du *monde subjectif*.

En un état synchronique donné, ces trois mondes constituent des *systèmes de coordonnées formelles* vis-à-vis desquels tout agir humain exhibe des *prétentions à la validité*<sup>3</sup>, et à partir desquels s'exercent en retour des *évaluations* ou des contrôles collectifs. Par le fait qu'il est produit dans le contexte du monde objectif, tout agir exhibe des prétentions à la *vérité* des connaissances, vérité qui conditionne elle-même l'*efficacité* de l'intervention dans ce monde : c'est cette dimension qui est qualifiée d'*agir téléologique*, et qui peut se complexifier en un *agir stratégique* lorsque les situations impliquent la mobilisation de partenaires humains, dont il s'agit aussi d'avoir une connaissance objective ou vraie. Par le fait même qu'il est produit dans le contexte du monde social, tout agir exhibe des prétentions à la *conformité* eu égard aux règles et valeurs que ce monde organise, et cette dimension est qualifiée d'*agir régulé par les normes*. Enfin, par le fait qu'il est produit dans le contexte du monde subjectif, tout agir exhibe des prétentions à l'*authenticité* ou à la *sincérité* de ce que les personnes donnent à voir d'elles-mêmes, et cette dimension est qualifiée d'*agir dramaturgique*. Ces trois dimensions ne constituent donc pas (nécessairement) des types d'agir, mais identifient en quelque sorte les angles sous lesquels un agir humain peut être évalué : un agir peut être efficace et

---

<sup>3</sup> Nous avons bien conscience d'introduire ici un «déplacement» de la notion de *prétention à la validité* telle qu'elle est proposée par Habermas. Pour celui-ci, c'est au niveau de l'agir communicationnel que se formulent explicitement les prétentions à la validité ; pour des raisons que nous discuterons plus loin, nous soutiendrons quant à nous que l'agir lui-même, indépendamment de (ou antérieurement à) toute médiation langagière, constitue en soi une prétention pratique à la validité eu égard aux coordonnées des mondes représentés.

néanmoins considéré comme non conforme aux normes en usage et non authentique dans ce qu'il révèle des personnes impliquées ; un agir jugé conforme et sincère peut au contraire se révéler inefficace, etc. Tout l'intérêt de cette approche est donc de montrer que la réalisation d'un agir s'effectue nécessairement au regard de systèmes de déterminations divers, éventuellement en conflit, et non en tant que trajectoire rectiligne qui ne serait déterminée que par les propriétés définissant la responsabilité de l'agent.

L'analyse qui précède a cependant, nous l'avions annoncé, fait artificiellement l'impasse sur le statut et le rôle de l'*agir communicationnel*, dimension propre à l'espèce humaine et que nous présenterons dès lors sous un angle anthropologique. Les membres des groupes humains primitifs ont, comme les autres mammifères supérieurs, concrètement collaboré à des activités générales liées à la survie (activités de nutrition, de reproduction, d'évitement du danger, etc.). Mais étant dotés de capacités comportementales plus puissantes que celles des autres mammifères, en raison notamment de la libération des mains, les humains ont produit des instruments qui ont renforcé et prolongé leurs capacités comportementales. Et l'exploitation de ces instruments dans le cadre d'activités complexes a inéluctablement requis un mécanisme d'*entente* sur ce qui constituait le contexte même de l'activité et sur la part que les individus instrumentés pouvaient y prendre. Ce mécanisme n'est autre que le *langage*, qu'Habermas saisit dans sa dimension pratique première, c'est-à-dire comme mécanisme de création d'unités sémiologiques arbitraires et sociales-conventionnelles : *arbitraires* en ce que la confection de ces unités (les mots) ne se fonde nullement sur les propriétés naturelles ou objectives des entités qu'elles expriment (comme en atteste l'extrême diversité des langues naturelles et donc des mots susceptibles de renvoyer à un même référent) ; *sociales* en ce que la stabilisation du rapport entre les entités verbales et leur référent requiert en conséquence nécessairement un accord ou une *convention* entre le membres d'un groupe déterminé (voir la notion d'*usage* chez Wittgenstein). Ce mécanisme contribue à l'*entente*, en ce que les entités langagières stabilisées ont cette propriété de pouvoir absorber les représentations que se construisent les humains singuliers dans leur rapport direct

au monde (*représentations* par principe *idiosyncrasiques* ou relevant du monde vécu des individus) et de les transformer (au prix, certes, de nombreux deuils intimes) en des *représentations partageables*, communes ou publiques. De l'existence de ces pratiques verbales humaines, Habermas tire deux conséquences majeures, qui ne sont qu'apparemment paradoxales.

La première est que les humains disposent de deux catégories d'agir qu'il convient de nettement distinguer. D'une part un agir que l'auteur qualifie parfois de *téléologique*, mais cet adjectif paraît malencontreux parce que ce qui est désigné par là, c'est l'agir en ce qu'il est finalisé par rapport aux trois mondes (en ce qu'il vise un effet dans ces mondes), ce qui inclut donc nécessairement les trois formes évoquées plus haut : agir téléologique proprement dit, agir régulé par les normes et agir dramaturgique. Nous re-qualifierons dès lors cette catégorie d'*agir praxéologique*. D'autre part un *agir communicationnel* (les pratiques langagières) qui ne vise pas *directement* un effet sur le monde, mais qui vise à établir l'entente qui est nécessaire pour le déploiement social des diverses formes d'agir praxéologique.

La seconde est qu'en dépit de cette différence de statut, l'agir communicationnel est néanmoins fondamentalement articulé à l'agir praxéologique : l'agir communicationnel est l'instrument au travers duquel se manifestent concrètement les évaluations sociales des prétentions à la validité des trois formes d'agir praxéologique, et dans la mesure où les mondes organisant les critères de ces évaluations sont (plus ou moins) connus des acteurs, il est aussi l'organisateur des représentations que se font ces acteurs de leur situation d'agir, et, partant, le *régulateur* de leurs interventions effectives. En d'autres termes, sans agir communicationnel, il ne pourrait y avoir déploiement des formes d'agir praxéologique attestables chez l'humain (c'est en cela que l'ordre adopté pour l'évocation de cette théorie présente, comme nous l'avons relevé, un caractère « distordu »).

Si elle est fondamentale, l'approche d'Habermas nous paraît cependant insuffisante au plan linguistique. Son approche technique des phénomènes langagiers fait en effet quasi exclusivement référence à la *théorie des actes de langage* d'Austin et Searle, et ce faisant, d'une part n'intègre pas les profondes réflexions sur le statut même des *signes* langagiers qui émanent en particulier de la théorie de Saussure, d'autre part ne prend

pas en compte le niveau majeur d'organisation de l'agir langagier, qui n'est pas celui des énoncés isolés, mais celui des *textes et/ou discours*. Et cette dépendance théorique se double d'une dépendance méthodologique : les argumentations de l'auteur s'appuyant sur des analyses linguistiques se caractérisent généralement par cette *indissociation* que nous dénonçons à propos des approches analytiques : elles ne permettent pas de distinguer ce qui relève des propriétés de l'agir d'une part, de celles de la formulation de cet agir dans des énoncés relevant d'une langue donnée d'autre part. Nous nous permettrons dès lors de formuler sur ce thème un ensemble de propositions qui, comme on va le voir, tout en étant compatibles avec l'orientation générale de la théorie de l'auteur, tentent de la compléter ou de la prolonger.

Revenons d'abord sur le statut des *signes* mobilisés dans l'agir communicationnel, en tentant de tirer les conséquences de leur caractère arbitraire, et adoptons pour ce faire une analyse *génétique* portant sur les conditions d'élaboration d'un mot nouveau destiné à désigner un phénomène jusque là inconnu. Pour désigner ce phénomène, un locuteur donné pourrait proposer une suite sonore quelconque (« aligne » par exemple), mais en raison de l'arbitraire, d'autres locuteurs pourraient tout aussi légitimement proposer des suites différentes (« caspade », « vestion », etc.) ; ces propositions individuelles (relevant, selon Saussure, de la « parole ») constituent ce que nous qualifierons, en nous inspirant d'Habermas, de *prétentions à la validité désignative*. Pour devenir *signe* (et entrer dans la langue), il convient que l'une de ces prétentions soit, selon Saussure toujours, «ratifiée par le consentement collectif», cette accession à un statut conventionnel-social lui conférant, seule, une valeur proprement déclarative. Ce n'est alors qu'une fois que les signes sont ainsi socialement stabilisés qu'ils peuvent servir à désigner des phénomènes, et notamment qu'ils peuvent rendre compte de l'agir humain et servir à l'évaluation de ses prétentions à la validité eu égard aux mondes formels. Cette analyse nous conduit à réorganiser le schéma habermassien de la manière suivante. L'agir communicationnel se déploie en prétentions à la validité désignative, qui, une fois ratifiées, deviennent les signes d'une langue. Symétriquement, l'agir praxéologique se déploie en prétentions pratiques à la validité eu égard aux mondes représentés, prétentions qui peuvent être

méthodologiquement saisies indépendamment de tout effet de l'agir communicationnel (voir note 3), et que nous requalifierons pour cette raison de *prétentions à la validité praxéologique*. Si les signes de la langue permettent alors effectivement, comme l'affirme Habermas, de se prononcer sur les prétentions à la validité praxéologique, il convient de considérer qu'en retour, les conditions de l'agir praxéologique associé à l'agir communicationnel peuvent entraîner des remises en question de la signification des signes, en d'autres termes, peuvent générer de nouveaux débats sur leur prétention à la validité désignative. Et c'est ce processus dialectique qui explique qu'en réalité les signes ne sont jamais définitivement stabilisés, qu'ils évoluent en permanence, et que les langues changent donc inéluctablement avec le temps.

Par ailleurs, l'interaction des signes avec leur environnement praxéologique ne s'effectue pas de manière directe ou isolée ; dotés d'une réelle autonomie par rapport aux aspects du monde qu'ils désignent, les signes se structurent en *textes*, et ces textes exhibent des modalités d'organisation différentes, qui tiennent notamment à la nature de l'agir praxéologique auquel ils s'articulent ; ce qui justifie que l'on parle de *genres de textes*. Nous reviendrons plus loin sur l'analyse des propriétés de l'organisation interne de ces textes (Chapitre 2), ainsi que sur le rôle qu'ils jouent dans les processus d'évaluation ou d'interprétation de l'agir (Chapitre 4, 2.3 et 3.2). . .

Enfin, en intégrant les thèses de Wittgenstein et de Saussure selon lesquelles les constructions sémiotiques sont fondatrices de l'ensemble des processus cognitifs, nous soutiendrons que c'est dans la pratique des signes organisés en textes que *se construisent et se transforment les mondes représentés* (voir note 2).

Indépendamment de cette réévaluation du statut et des effets des processus langagiers, notre présentation de la théorie d'Habermas resterait lacunaire si elle n'intégrait son analyse du monde vécu et de ses rapports avec les mondes formels.

Telle que la reformule l'auteur (1987b, pp. 126-216 ; 1987c, pp. 430-436), la notion de *monde vécu* a trait à certaines dimensions de l'*état d'un agent* au moment où il s'engage dans un agir communicationnel et/ou dans un agir praxéologique. Outre qu'il dispose de connaissances explicites des mondes formels, l'agent qui s'engage dans l'agir a également accumulé

au cours de sa vie un ensemble d'expériences qui l'ont doté d'un *savoir d'arrière-plan* relatif au contexte de cet agir. Il s'agit là d'un *savoir d'évidence*, qui est de nature *holistique* au sens où il est constitué d'éléments hétérogènes qui se renvoient les uns aux autres hors toute organisation logique, et qui est aussi *implicite* et *inconscient*, au sens où il n'est pas constitué de propositions thématiques qui seraient accessibles au jugement des agents eux-mêmes ou à celui des autres, et qui ne sont donc susceptibles ni de contestation ni de justification. Outre qu'il fournit ainsi une forme de *pré-compréhension* du contexte de l'agir, le monde vécu constitue également un réservoir de convictions et d'hypothèses (toujours implicites) sur *ce à quoi peut aboutir ce même agir*, qu'il soit d'ordre communicationnel ou d'ordre strictement praxéologique.

L'engagement dans l'agir se traduit alors nécessairement par une *confrontation* entre les éléments du monde vécu orientant principalement cet engagement et les *systèmes de connaissances formelles* à partir desquels se déploient les évaluations sociales (les contestations et les justifications) de cet agir. Confrontation qui peut aboutir à une *rationalisation* ou une *technicisation* de certains ingrédients du monde vécu (transformations de certaines représentations idiosyncrasiques en représentations socialisées), qui modifie ainsi l'état de ce monde vécu, sans pour autant l'épuiser, ou encore, sans toutefois en modifier le statut et les conditions de fonctionnement.

Si, pour Habermas, la distinction entre monde vécu et mondes formels est fondamentale, et si la dialectique qui s'instaure entre ces deux types de mondes constitue à nos yeux le facteur majeur du développement humain, pour divers autres courants, c'est au sein du monde vécu que se situent, exclusivement ou principalement, les ressources et les processus fondateurs de l'agir humain. Et ce sont les propositions de ces courants que nous aborderons ci-dessous.

### *1.3. L'agir comme propriété essentielle de l'être conscient*

Inspirées du philosophe Brentano (1874/1944), les approches phénoménologiques radicales ont été développées par Husserl (1900/1961 ; 1911/1955) et par Merleau-Ponty (1945).

Pour Brentano, la conscience et les phénomènes psychiques ne sont attestables que sous la forme d'un « vécu intérieur » du sujet, vécu à la fois indubitable et immédiatement accessible. Les phénomènes psychiques ne peuvent en conséquence être utilement étudiés ni dans leurs rapports aux processus psychophysiologiques inférieurs, ni en tant que construits socio-historiques, mais ils doivent au contraire faire l'objet d'une démarche de description synchronique de tout ce qui est effectivement (ou « empiriquement ») ressenti ou vécu. Plutôt que de se centrer sur les contenus de la conscience (ou « représentations »), la démarche de Brentano a dès lors mis l'accent sur la *conscience en tant que mouvement*, en tant que relation intentionnelle à des contenus ; plus précisément, pour l'auteur, la conscience est une relation intérieure aux objets, par laquelle ces mêmes objets, en tant que visés, se retrouvent inclus dans les phénomènes psychiques.

S'adossant à cette position, Husserl a développé la thèse selon laquelle l'*Etre-au-monde* qui caractérise la conscience humaine est, de manière immanente, le siège d'*actes originaires* consistant à *se rapporter à* des objets. Dans cette perspective, l'intention consciente et l'acte ou l'action sont *une seule et même chose*, et si les actes peuvent exhiber des *qualités* différentes (jugement, souhait, assertion, etc.), ce sur quoi ils portent (leur *matière* ou leur *objet*) n'est pas constitué d'entités externes (de référents empiriques du monde), mais se définit par la manière dont ces référents sont saisis et configurés par les qualités de l'acte. Ce positionnement philosophique radicalement idéaliste a donné naissance à une *psychologie de l'acte intentionnel*, dans laquelle s'est illustrée l'école de Würzburg. Utilisant la méthode de l'*introspection expérimentale*, ce courant a tenté de montrer que les processus psychologiques supérieurs se caractérisaient par une orientation finalisée, ou encore par l'existence de « schèmes de la pensée », qui ont été ensuite re-conceptualisés en termes de « dispositions à agir » (*sets*), de « tendances dominantes » ou encore d'« attitudes conscientes ».

La position de Merleau-Ponty paraît moins radicale, d'une part en ce qu'elle ancre l'*Etre-au-monde* dans un *corps*, en tant que lieu d'où émerge l'impulsion active permanente de la conscience, d'autre part en ce que cette impulsion est conçue comme *expression* qui crée du sens et qui livre ces formes de sens au monde.

Même si notre présentation en est rudimentaire, ces approches reposent clairement sur le positionnement à la fois dualiste et idéaliste que conteste l'interactionnisme dont nous nous inspirons : *dualisme* qui pose une différence radicale de substance entre l'ordre de la conscience humaine et l'ordre des autres phénomènes, et *idéalisme* qui accorde à cette même conscience active le pouvoir de régir (et d'expliquer) l'ensemble des propriétés du fonctionnement humain. Une telle perspective ne permet ni de poser la question du statut et de l'origine même des processus consciens humains (sauf à les renvoyer à un hypothétique geste créateur), ni, ce qui revient au fond au même, de poser la question de la nature des rapports existant entre les dimensions du monde vécu (qui sont réelles) et l'ensemble des constructions sémiotiques, sociales et culturelles issues de l'histoire humaine, dans le cadre desquels se déploie effectivement quelqu'agir que ce soit. L'idéalisme de Husserl est en outre à ce point radical qu'il conduit à considérer qu'au niveau des processus psychiques consciens, dimensions ontologiques et dimensions phénoménologiques coïncident nécessairement («il n'y a d'être que dans le phénomène»). Ce qui revient à récuser d'avance toute possibilité d'une approche empirique (ou scientifique) de la conscience et de la part qu'elle pourrait prendre dans la détermination de l'agir.

#### *1.4. L'agir comme «pilotage» ou «régulation» des conduites humaines*

Cette quatrième approche peut être identifiée dans l'œuvre de Schütz (1994 ; 1998 ; — pour des analyses détaillées, voir Friedrich, 2001, et Tellier, 2003), et à l'état d'ébauche dans certains écrits de Bühler (1927 — voir Friedrich, 1999). S'ils sont l'un sociologue et l'autre psychologue, ces deux auteurs soutiennent chacun que les problématiques qu'ils abordent dans leur champ disciplinaire ne peuvent être dissociées de celles ayant trait au monde vécu des acteurs singuliers. Leur objectif est dès lors de fonder leur démarche scientifique sur un « amont » relevant de l'investigation philosophique, en l'occurrence de l'approche phénoménologique qui vient d'être évoquée. S'ils reprennent à ce courant la thèse selon laquelle l'ensemble des phénomènes humains (y incluses les perceptions

les plus élémentaires) ont un caractère *intentionnel* ou *sensé*, ils considèrent néanmoins, d'une part que les propriétés du monde vécu ne sont pas exclusivement appréhendables au niveau de l'expérience intime des sujets et sont donc aussi accessibles à des démarches d'analyse et d'expérimentation relevant des *méthodologies indirectes*, d'autre part que l'approche de ces propriétés du monde vécu doit s'articuler aux approches scientifiques-empiriques portant, pour l'un sur la construction des faits sociaux, pour l'autre sur le développement des capacités psychologiques.

La démarche de Schütz se présente explicitement comme une tentative d'articuler les approches de Husserl et de Weber (voir 1965), articulation requérant cependant un aménagement critique de l'une et l'autre de ces positions. L'approche de sociologie compréhensive de Weber (voir 2.1), si elle rejette le présupposé de la rationalité intégrale de l'agir (et plus largement du social), pose néanmoins une claire distinction entre le sens *vécu* par les acteurs sociaux et le sens *construit* par le sociologue, et se centre délibérément sur le second. La thèse centrale de l'auteur est que, face au caractère hétérogène et incommensurable des valeurs et motifs subjectifs qui orientent les actions humaines, le sociologue ne peut que construire, par abstraction, un cadre fictif, qui par sa fictivité même, permet de mettre en évidence les relations significatives, ou « typiques », organisant les conduites des acteurs ; face à la subjectivité radicale des actions singulières, le sociologue « objective » et comprend ces mêmes actions en en construisant un schéma abstrait ou purifié : l'*idéal-type*. Selon Schütz, cette approche consiste à procéder d'abord à une lecture *post hoc* des conduites humaines, qui, considérant ces dernières dans leur achèvement stabilisé, leur attribue une dimension de « rationalité par finalité » et elle consiste ensuite à projeter cette dimension de rationalité sur les conduites telles que les vivent les acteurs ; projection selon lui totalement injustifiée, dans la mesure où chaque acteur attribue à son agir un sens qui est radicalement singulier et qui en outre se modifie dans le cours même de l'agir. Pour Schütz, le problème est alors, d'une part de se donner les moyens d'analyser les significations subjectives construites par les acteurs (en considérant donc, contrairement à Husserl, qu'elles sont « objectivables »), d'autre part de tenter d'identifier les mécanismes par lesquels cette première couche

de sens s'articule à une seconde couche, socialisée, pour l'analyse de laquelle la démarche weberienne garde toute sa pertinence. Plus concrètement, Schütz souligne la nécessité de distinguer l'*action accomplie* (celle à laquelle s'adresse Weber), de l'*action en train de se faire*, cette dernière comportant certes un sens de départ (sens visé par un acte réfléchi initial de l'acteur), qui peut cependant se modifier dans des directions a priori imprévisibles à mesure même que l'action s'accomplit : étant donné notamment les contraintes et résistances de l'environnement, le résultat d'une action n'est pas forcément celui qu'imaginait l'agent au départ. Ce faisant, l'auteur insiste sur la nécessité d'une prise en compte du *temps interne* (non spatialisé) du déploiement de l'agir, temporalité dynamique et poly-déterminée, à distinguer de la saisie temporelle rétrospective qui tend à conférer à l'agir unité et homogénéité.

Bühler a quant à lui insisté sur la nécessité d'une étude de ce même cours temporel de l'agir, conçu en termes de mécanismes de *pilotage* ou de *régulation*. Pour cet auteur comme pour le précédent, si l'action constitue bien l'unité d'analyse en laquelle se manifeste la dimension téléologique du fonctionnement humain, les buts ou intentions imputables à l'agent ne coïncident cependant en principe jamais avec le cours effectif de l'action, ou encore avec sa *réalisation*. L'agent se trouve en effet exposé à de multiples systèmes de connaissances ou de déterminations relevant de trois ordres : ses perceptions propres, qui lui fournissent des indices relatifs à l'état des choses du monde ; les valeurs et/ou normes qu'il a intériorisées au cours de sa vie sociale<sup>4</sup> ; les interventions comportementales sensées des autres membres de sa communauté. Les informations issues de ces systèmes interfèrent avec le but conscient (les conditions objectives du monde peuvent s'opposer à sa réalisation ; les normes sociales ou les réactions des autres peuvent entraîner sa modification) et contraignent de la sorte l'agent à « piloter à vue ». Dans cette conception, l'agir ne se réduit donc plus au vécu intentionnel d'un sujet, mais se définit plutôt par les mécanismes de pilotage d'agents aux prises avec des déterminations contradictoires, et la démarche

---

<sup>4</sup>Tout comme il est le précurseur du «schéma de la communication» que popularisera Jakobson, Bühler est aussi le précurseur de la conception des «mondes représentés» que développeront ultérieurement Popper (1972/1991) et surtout Habermas (1987a, b et c).

d'étude de ces mécanismes doit, à partir d'analyses empiriques ou inductives, aboutir à la construction de modèles explicatifs.

### 1.5. *La reconfiguration de l'agir dans et par les textes*

Cette approche s'inscrit dans une toute autre tradition, qui est celle de l'*herméneutique*, discipline centrée sur la problématique de l'interprétation des signes en général, et des signes langagiers en particulier. Comme le relève Rastier (2001, pp. 99-132), sous l'impulsion de Schleiermacher (1805-1810/1987), un pan de cette discipline s'est distancié de son ancrage philologique et philosophique originel (centration quasi exclusive sur le statut des « contenus » verbalisés), pour mettre en œuvre une démarche qui prend aussi en compte les caractéristiques linguistiques effectives (ou matérielles) des textes : c'est notamment à l'élaboration d'une telle *herméneutique matérielle* qu'ont œuvré Szondi (1989) et, dans une moindre mesure, Gadamer (1976 ; 1996). Et c'est dans une perspective analogue, d'*herméneutique textuelle*, que Ricœur a proposé la théorie de la *reconfiguration de l'agir dans les discours*, dont nous résumerons ci-dessous les deux thèses majeures.

La première, développée notamment dans divers articles rassemblés dans les *Essais d'herméneutique* (1986), pose une relation d'analogie entre les *actions sensées humaines* et les textes. Ricœur affirme d'abord que, comme les textes, toute action humaine est fondamentalement sociale, «non seulement parce qu'elle est (généralement) l'œuvre de plusieurs agents de telle manière que le rôle de chacun d'entre eux ne peut être distingué du rôle des autres, mais aussi parce que nos actes nous échappent et ont des effets que nous n'avons pas visés» (p. 193). Cette prise de position signifie que, même si elle constitue au départ le résultat d'une intervention intentionnelle d'un agent, l'action, une fois produite, « se détache » de cet agent et développe ses propres conséquences, tout comme un texte, une fois produit et mis à disposition des interprétants, se détache des intentions de son auteur. Sous l'effet de cette autonomisation, l'action constitue une *œuvre ouverte* (dont la signification est en suspens) qui s'inscrit dans le temps social et y laisse des traces qui sont l'objet même de l'Histoire. Et cette

œuvre ouverte et polysémique donne alors lieu, comme les textes toujours, à des démarches d'interprétation, ou encore peut constituer l'objet d'une approche herméneutique. On relèvera encore que, selon l'auteur, cette interprétation fait intervenir trois catégories de facteurs : l'action est d'une part un système orienté de comportements produisant des effets dans le monde, et elle doit être analysée de ce premier point de vue ; mais l'action se déploie en même temps dans un cadre social génératrice de conventions (valeurs, symboles, règles), et son sens doit être analysé comme un produit de ce contrôle social ; enfin les modalités d'inscription de l'agent dans le réseau des relations sociales le conduisent à saupoudrer son action de caractéristiques singulières, qui sont les traces de ce qu'il « donne à voir » de lui à autrui ; et cette stylistique de l'action est également à interpréter. Comme on le constate, ces trois réseaux d'interprétation sont similaires aux trois formes de saisie de l'action qu'Habermas a décrites par ailleurs sous les termes d'agir téléologique, d'agir régulé par des normes et d'agir dramaturgique (voir 1.2).

Cette première thèse vise en réalité à justifier la démarche d'herméneutique de l'action qui constitue la seconde thèse que nous commenterons ci-dessous. Mais dans ce souci de justification, Ricœur en vient à poser une stricte analogie entre textes et actions (1986, pp. 205-221), qui fait notamment l'impasse sur le statut sémiotique des premiers, et surtout qui n'est soutenable que dans la mesure où l'auteur réduit le domaine de la textualité aux seules productions écrites relevant des genres narratifs. Outre qu'elle n'est nullement nécessaire pour sa justification, cette analogie n'est pas recevable du point de vue de l'analyse des discours. Et par ailleurs, comme nous le montrerons plus loin, l'approche de Ricœur gagne en force et en intérêt si l'on considère que tout texte, quel que soit son genre ou son type et qu'il soit oral ou écrit, peut contribuer, à sa manière, au processus de reconfiguration de l'agir humain.

La seconde thèse est celle du  *cercle herméneutique*, qui propose, sur la base de ce qui précède, un emboîtement subtil entre herméneutique textuelle et herméneutique de l'action : interpréter un texte, c'est (notamment) interpréter les figures interprétatives de l'action qu'il contient, et c'est donc de ce fait interpréter aussi l'action humaine. Telle qu'elle a été

développée dans la série *Temps et récit* (1983, 1984, 1985), l'analyse du cercle herménéutique se déploie en trois temps. Ricœur reconnaît d'abord l'importance du *monde vécu* et en s'appuyant notamment sur les écrits d'Augustin et de Heidegger (1964), il pose que, dans ce cadre, l'humain est confronté au « souci » existentiel et en particulier aux apories du temps ; dans ce conglomérat de pré-connaissances, il perçoit certains des traits structurels des actions dans lesquels il est engagé, comme il identifie certains aspects des médiations symbolico-sociales qui les sous-tendent, comme il accède à certains aspects de la dimension temporelle de l'action ; mais ces représentations vécues demeurent par principe hétérogènes, discordantes, ou non rationalisables. Prenant appui sur la conception aristotélicienne de la *mimesis*, Ricœur soutient alors que l'élaboration des textes narratifs constitue une démarche dont le but le plus fondamental est de dépasser cet état de discordance, en proposant une *re-figuration* ou une *schématisation* intelligible des actions humaines. Dans cette perspective, les narrations proposent un monde fictif dans lequel agents, motifs, intentions, raisons, circonstances, etc., sont *mis en scène* de manière telle qu'ils forment une structure concordante ; en d'autres termes, les narrations organisent les événements et incidents individuels peu intelligibles en une structure sensée, et c'est par rapport à cette structure même que ces événements et leur succession temporelle sont susceptibles de prendre sens. La troisième étape est alors celle de l'*interprétation* proprement dite : dès lors qu'elles constituent des œuvres ouvertes, les narrations sont disponibles pour tout humain, et c'est à leur contact que ces derniers se reconstruisent une compréhension des actions qui tend à la rationalité, et qu'ils tentent ce faisant de se comprendre eux-mêmes en tant qu'agents agissant en permanence dans le monde.

On relèvera que cette théorie du Cercle herménéutique peut être lue à deux niveaux. D'un côté, elle consiste à identifier et à décrire un *processus fondamental du développement humain*, en même temps qu'elle statue sur la fonction que remplissent les myriades de productions textuelles narratives : l'homme, avec les seules ressources de son monde vécu, ne peut aboutir à une interprétation rationnelle des réseaux d'agir dans lesquels sa vie est plongée ; exploitant les ressources du langage, il propose alors des textes de clarification de l'agir et de la vie, les

narrations, qui sont mises en circulation sociale, et disponibles pour l'interprétation de chacun ; ce travail d'interprétation résout certaines des apories ou difficultés du monde vécu, sans toutefois jamais les épuiser. D'un autre côté, cette théorie vise à préciser la *démarche méthodologique* que constitue l'herméneutique des textes et de l'action : d'abord investiguer le monde vécu, en une approche qui ne peut être que compréhensive ; ensuite analyser les propriétés effectives ou matérielles des textes narratifs, en utilisant pour ce faire toutes les ressources techniques d'une analyse explicative des discours. Enfin, revenir, dans une approche à nouveau compréhensive, sur les modalités d'interprétation de ces textes par les personnes singulières.

Si nous adhérons globalement aux thèses de Ricœur, nous pensons cependant que son approche doit être généralisée, dans deux directions. La première, déjà évoquée, concerne la limitation qui est de fait posée quant aux sortes de textes susceptibles d'assurer la fonction de reconfiguration. Selon Ricœur il ne s'agirait que de textes écrits, dans la mesure où seuls ceux-ci témoignent de la distanciation ou de l'autonomie (par rapport aux contextes de production) leur conférant le statut d'œuvre ouverte. Cette position n'est pas soutenable, en raison de l'émergence historique plus que tardive des productions directement ou primairement écrites : les mythes de l'Antiquité, comme les œuvres de Platon ou d'Aristote, sont des élaborations primairement orales, qui ont fait (parfois) ensuite l'objet d'une transcription ; et la fabrication directement écrite des textes ne date en fait que de la Renaissance. On ne peut guère concevoir, dans l'optique même de Ricœur, que les œuvres de l'Antiquité « échappent » à son analyse, et qu'il ait fallu attendre la Renaissance pour que se déploie l'activité restructurante des textes ! En réalité c'est l'organisation textuelle elle-même, qu'elle soit produite en modalité orale ou en modalité écrite, qui est dotée de cette fonction de restructuration. Toujours selon l'auteur, il ne s'agirait en outre que des textes narratifs. Pourtant, l'analyse que propose Foucault dans *L'archéologie du savoir* (1969) montre que l'élaboration d'un genre textuel nouveau (le discours scientifique médical) est indissociable de la création de nouvelles unités de pensée, et que les processus en lesquels

s'organisent ces unités ne sont que des reflets des règles conventionnelles organisant ce nouveau genre. Et dans *Maladie mentale et sens commun*, Schurmans (1990) a montré que, face à la discordance qu'enraîne le spectacle de la folie, un discours médical rationalisant s'est progressivement élaboré pour la refigurer (construction du concept de « maladie mentale »), et que ce discours constitue désormais le filtre au travers duquel les humains interprètent et comprennent la folie. De multiples autres exemples pourraient être proposés, qui montreraient que chaque sorte de texte, narratif, théorique, interactif, etc., offre des potentialités de reconfiguration, pour autant que l'on procède —ce sera notre seconde généralisation— à une extension des objets mêmes sur lesquels porte cette dernière.

Cette extension sera abordée plus loin (voir Chapitre 2, 3), mais on peut d'emblée la résumer comme suit : s'ils contribuent à la clarification, à la mise en forme ou à la *morphogenèse* des actions, et pas seulement dans leurs dimensions causales-temporelles que thématise Ricœur, les textes contribuent aussi nécessairement à la clarification du cadre social dans lequel se déplacent ces actions ; ils contribuent donc aussi nécessairement à la *morphogenèse de l'ensemble des construits collectifs*, ou de l'ensemble des faits sociaux.

## 2. LES APPROCHES ECONOMIQUES ET SOCIOLOGIQUES

### 2.1. *Le paradigme de l'homo œconomicus et sa critique*

Dès la formulation de ses premiers principes, à la fin du XVIIe, la science économique a élaboré puis propagé une *conception rationnelle de l'action et de l'acteur*, que nous résumerons comme suit, en nous inspirant de Elster (1986) : (a) un agent est confronté à un ensemble d'*actions « faisables »*, qu'il connaît, et parmi lesquelles il peut choisir ; (b) chacune des actions possibles donne lieu à une certaine *chaîne de conséquences*, conséquences qui sont, elles aussi, connues de l'agent ; (c) l'agent possède une certaine *structure de préférences* qui lui permet d'ordonner les conséquences selon qu'elles lui sont plus ou moins favorables, et donc de choisir l'action dont les conséquences lui paraissent les meilleures ; (d) les croyances et connaissances mobilisées par l'agent dans ses choix sont

formées de manière rationnelle, notamment en ce qu'elles tiennent compte de toutes les informations pertinentes.

Ce type d'approche de l'action économique est déjà identifiable dans le *Discours de métaphysique* de Leibnitz (1686/1970), qui pose l'existence d'une attitude commune aux mouvements de la nature et à l'agir humain, attitude reposant sur le double principe de la maximisation des avantages et de la minimisation des coûts, et dont l'activité divine serait la parfaite illustration. Cette conception *utilitaire et rationnelle* a ensuite été reprise par Hume (1739/1973), qui l'a assortie d'une distinction décisive entre le domaine des intentions susceptibles d'orienter les actions, et celui des ressources cognitives mobilisées pour réaliser ces mêmes actions : les motivations (et/ou intentions) des actions relèveraient des *passions*, seraient contingentes, varieraient selon les individus, et échapperait en conséquence à toute analyse scientifique («il est vain de discuter des goûts individuels»), alors que les connaissances ou les informations permettant de choisir les voies et moyens d'une action réussie relèveraient, elles, d'une *raison* transcendant les différences d'intelligence individuelle. Si le recours interprétatif à l'opposition raison/passion a par la suite été abandonné, cette distinction de niveaux d'analyse a néanmoins été largement reprise par les théoriciens de l'économie, la problématique de l'agir et de sa rationalité se décomposant d'une part en la question du statut et de la légitimité de ses motifs et/ou finalités, d'autre part en celle des conditions de choix des moyens censés optimiser ses résultats.

Smith (1776/1991) a reformulé le premier questionnement dans le contexte de l'émergence de l'industrialisation et de l'économie de marché, et il a soutenu que toute action consistait en la recherche d'un avantage, ou encore en la recherche d'un *accroissement de la richesse*. S'agissant du second questionnement, il a soutenu que la division du travail et la spécialisation des individus constituaient des facteurs décisifs de l'efficacité de l'agir, posant ainsi les bases « morales » et techniques de l'approche du statut du travail que codifiera plus tard le taylorisme (voir Chapitre 3, 1). Un demi-siècle plus tard, Mill (1836/1877), sur la base d'une conception de la société comme complexe de phénomènes interdépendants, a réévalué la question des mobiles ou motifs de l'agir : pour cet auteur, certains types d'agir peuvent être déterminés par des motifs

n'ayant qu'un rapport indirect (ou n'ayant aucun rapport du tout) avec l'accroissement de la richesse, mais néanmoins la majorité des types d'agir, ou encore les types d'agir essentiels pour l'organisation sociale, sont orientés par le besoin de richesses ; en conséquence, il lui paraît légitime de formuler une conception *abstraite* (ou *théorique*) centrée sur les causes les plus importantes ou les plus générales, tout en reconnaissant qu'en réalité d'autres causes, secondaires ou négligeables, interfèrent avec les premières. Ce premier *modèle économique* (assorti de l'acceptation fondatrice de l'importance de son décalage avec les *faits économiques*) sera à la fois amendé et complété par Menger (1871), qui substituera au mobile de richesse celui de *valeur* (alors que la richesse peut être définie en soi, la valeur est relative, en ce qu'elle dépend de ce qu'un individu particulier considère comme rare, utile ou souhaitable), et qui introduira les premières formes de calcul des taux de réussite de divers types d'agir et des taux de satisfaction globale d'un agent plongé dans de multiples réseaux d'agir.

Ces évolutions conduiront alors, au travers de l'œuvre de Pareto (1917/1968), à la formulation de la théorie de l'*homo œconomicus* proprement dite, dont nous retiendrons trois éléments fondamentaux. Le premier concerne le caractère *doublement abstrait* de la notion même. D'une part, l'expression d'*homo œconomicus* désigne, non pas un individu/personne dans sa complétude, mais plutôt une des dimensions sous laquelle une personne peut être saisie, à savoir celle d'agent d'un agir économique ; en ce sens, une seule et même personne peut, selon la nature de son agir, être saisie en tant que *homo œconomicus*, qu'*homo ethicus*, qu'*homo religiosus*, etc. D'autre part, l'agir économique ne peut se définir comme un type d'occurrence d'agir, mais constitue plutôt l'une des dimensions d'un agir effectif, en l'occurrence ce qui peut s'y apprêhender comme visant à l'obtention de biens matériels ; cette dimension économique étant abstrairement ou théoriquement isolée d'autres dimensions, morales, affectives, artistiques, etc. Le deuxième élément consiste en la conception de cet agir économique abstrait comme étant de nature *rationnelle*, et plus précisément *logique*. En référence à la distinction issue de Hume, ce caractère logique ne peut concerner les motifs ou les fins de l'agir ; pour Pareto, ceux-ci ont trait à la « satisfaction des individus » et relèvent donc de choix de ces derniers, de

leur appréciation subjective de ce qui (leur) est utile, que l'auteur qualifie d'*ophélimité*. Le caractère logique de l'agir économique a trait par contre à la problématique des *moyens* mis en œuvre, en l'occurrence au choix de ces moyens, qui procède d'un *raisonnement réflexif* de l'agent, et qui tend dès lors à être adéquat à la satisfaction des fins que celui-ci vise. Le troisième élément est alors, sur la base de ce qui précède, de considérer qu'il existe d'autres formes d'agir, qui ne paraissent pas mettre en œuvre des choix raisonnés de moyens, et qui seraient *peu ou non logiques*. Et pour Pareto, ce type d'agir non strictement rationnel constituerait un des objets centraux de la sociologie !

C'est en particulier ce dernier thème paretien qui suscitera les critiques, et en particulier celles de Weber. Pour cet auteur en effet, la sociologie n'a pas pour objet le seul agir non rationnel, mais en réalité *tout type d'activité sociale* : cette discipline a à «comprendre l'activité sociale et à en expliquer le déroulement et les effets» (1921/1971, p. 28). L'*activité* peut être définie comme un comportement humain auquel est attribué (par l'agent ou par d'autres) un *sens subjectif*, et elle peut être considérée comme *sociale* dès lors que le sens qu'elle vise est en rapport avec le comportement d'autrui, et que son déroulement est orienté par ce rapport à autrui. Comme nous l'avons évoqué sous 1.4, au plan méthodologique, Weber propose de se centrer, non sur le sens de l'activité tel qu'il est vécu par les acteurs, mais sur le sens tel qu'il est (re-)construit par le sociologue ; face à la multiplicité des déterminismes potentiels de l'activité, ce mode d'analyse consiste d'abord en l'élaboration d'un type d'agir pur (*ideotype*), c'est-à-dire en la construction de l'activité telle qu'elle se serait déroulée si l'agent concerné avait choisi ses moyens selon le critère exclusif de leur adéquation aux fins ; il consiste ensuite à examiner en quoi l'activité réelle se différencie du type pur, et à tenter d'identifier les facteurs expliquant ce décalage entre activité pure et activité réelle. Avec cette méthode, Weber différencie alors quatre formes d'orientation de l'activité sociale : l'activité *affectuelle*, régie par les émotions ou sentiments actuels ; l'activité *traditionnelle*, régie par la coutume ; l'activité *rationnelle en finalité*, caractérisée par un choix rationnel de moyens adaptés au but réfléchi que l'on veut atteindre ; l'activité *rationnelle en valeur*, fondée sur la

croyance en la valeur intrinsèque des comportements constitutifs de l'activité, indépendamment de leur efficience ou de leurs conséquences par rapport aux fins. S'il admet que plusieurs de ces déterminismes co-existent généralement dans une activité, Weber considère que l'activité rationnelle en finalité serait plus réfléchie et logique que l'activité rationnelle en valeur, et admet, en écho à Pareto, que l'agir proprement économique relèverait de la première de ces deux formes.

Cette critique de la théorie de l'*homo œconomicus* sera reprise par Habermas, qui la dépassera cependant en introduisant la distinction fondamentale entre activité visant à des fins et activité visant à l'entente (ou agir communicationnel) et qui proposera une analyse particulièrement originale des modalités d'interaction entre ces deux formes d'activité (voir 1.2).

## 2.2. *Les déterminismes sociaux de l'action et des pratiques*

Durkheim (1895/1963) est, on le sait, le fondateur d'un courant (l'*Ecole française de sociologie*) qui aborde les relations entre le social et l'individuel dans une perspective à la fois positiviste, holiste et déterministe. Perspective *positiviste* dans la mesure où la démarche vise à fournir une explication scientifique des *faits sociaux*, en tant que « choses » autonomes, attestables dans les représentations, les pratiques et institutions *collectives*, indépendamment de (ou antérieurement à) leurs relations avec les savoirs et pratiques des individus singuliers. Perspective *holiste* dans la mesure où l'on considère que ces faits sociaux ont des caractéristiques propres, qui ne se réduisent ni à la somme des propriétés organiques des individus composant un groupe, ni à celle de leurs propriétés psychiques ou comportementales. Perspective *déterministe* enfin, dans la mesure où ces mêmes faits sociaux sont conçus comme s'imposant aux (et orientant les) pratiques et représentations des individus : «non seulement ces types de conduite ou de pensée sont extérieurs à l'individu, mais ils sont doués d'une puissance impérative et coercitive en vertu de laquelle ils s'imposent à lui, qu'il le veuille ou non» (op. cit., p. 4). Dans cette approche, les faits sociaux se manifestent à deux niveaux : au niveau *physiologique*, ils se présentent comme des manières d'agir, de penser et de sentir qui ont une existence propre dans

le cadre d'une société ; au niveau *morphologique*, ils se présentent sous la forme d'organisations (économiques, géographiques, juridiques, etc.) ou d'institutions, qui résultent de cristallisations historiques des manières de faire ou de penser. On relèvera encore que pour Durkheim, les recherches ayant trait aux faits sociaux «ne mériteraient pas une heure de peine si elles ne devaient avoir qu'un intérêt spéculatif» (1893/1986, p. 39), ce qui signifie que le travail du sociologue doit servir à fonder des interventions sur les structures et pratiques sociales (notamment par le biais des démarches éducatives), interventions visant à mettre en place des formes de conciliation entre intérêts individuels et intérêts collectifs, et à accroître ce faisant la cohésion sociale.

L'approche durkheimienne a le mérite de mettre en évidence les processus de détermination de l'agir individuel par l'agir collectif, et elle constituera ce faisant une référence importante du cadre théorique dont nous nous doterons (voir Chapitre 4, 2.1). Elle tend cependant à absorber toute action individuelle dans le flux des pratiques collectives (et à diluer la responsabilité des agents dans les normes sociales), et gagne à être complétée par la prise en compte des processus «remontants» qui sont impliqués dans l'élaboration et dans l'évolution permanente des faits sociaux (voir 2.3). On notera encore qu'on ne trouve dans cette œuvre aucune définition précise ou technique de ce que constitue l'agir, l'activité ou l'action, que ce soit en tant qu'objet d'analyse du sociologue, ou en tant qu'intervention du sociologue sur le monde social.

Dans le cadre d'une œuvre majeure dont nous ne pourrons ici évoquer les principaux enjeux, Bourdieu a récusé ce qui, dans les propositions de Durkheim, pouvait paraître relever d'un positivisme strict (la matérialité *a priori* des faits sociaux) ainsi que d'un déterminisme unilatéral de ces derniers sur les faits psychologiques (d'une absence d'interaction entre ces deux ordres de faits)<sup>5</sup> : pour lui, les faits sociaux, comme tous les

<sup>5</sup> Pour divers commentateurs (voir Filloux, 1970 ; Schurmans, 1998, 1999), si l'on tient compte de l'ensemble de son œuvre, la position de Durkheim sur ces deux thèmes est en fait moins rigide que ne le laissent paraître les formules bien connues des *Règles de la méthode sociologique*, et elle comporterait de nombreuses ouvertures vers une conception interactionniste des rapports entre social et individuel.

objets de connaissance, sont historiquement *construits* (voir, sur ce thème, Berger & Luckmann, 1986), et chaque monde social est dès lors un produit de l'histoire des groupes et des individus qui le composent. Mais cet auteur a par contre adhéré à la perspective holiste issue de Durkheim (le tout social ne peut être réduit à la somme des ingrédients émanant des individus), et dans *Le sens pratique* (1980) en particulier, il a soutenu que le social (et sa construction) étaient déterminés par deux facteurs contraignants et en interaction dialectique : l'*habitus* et les institutions (notions qui constituent à nos yeux des re-formulations des dimensions physiologiques et morphologiques invoquées par Durkheim — voir Bronckart & Schurmans, 1999). S'inspirant sur ce point de Marx (1845/1951), il considère que les conditionnements que produisent les conditions de vie dans une classe sociale donnée engendrent des *habitus*, c'est-à-dire des «systèmes de dispositions durables et transposables [qui constituent] des principes génératrices et organisatrices des pratiques et des représentations» (1980, p. 88). Ces *habitus* seraient des produits de l'*incorporation* (ou de l'intériorisation) de pratiques socio-historiques propres à un groupe, qui, au niveau des individus, se présenteraient sous forme de *schèmes* de perception, de pensée et d'action, c'est-à-dire de règles adaptées à l'obtention de fins pratiques, sans être toutefois nécessairement conscientes ou explicitables. En tant que produits de l'histoire, ces schèmes de l'*habitus* contribuent à la reproduction ou à la perpétuation des déterminismes du passé, mais en tant qu'ils ont fait l'objet d'une incorporation en des personnes singulières, dans des conditions d'apprentissage elles-mêmes particulières, ils peuvent, à l'intérieur de certaines limites toutefois, se redéployer en dispositions créatrices, génératrices de pratiques nouvelles. Et sous ce dernier aspect, ces schèmes entrent alors quasi nécessairement en interaction ou en conflit avec ces dimensions cristallisées du monde social que constituent les institutions.

Comme chez Durkheim toutefois, la théorie de l'*habitus* de Bourdieu n'est assortie d'aucune définition technique de ce qui constitue une pratique, un agir, une activité ou une action.

Dans un tout autre contexte théorique, et notamment en réaction à l'empirisme étroit de la sociologie américaine de la première moitié du XXe, Parsons a élaboré une approche

théorique qui soutient que c'est *l'action* qui constitue la dimension fondamentale du fonctionnement humain, et qu'elle est donc l'objet premier auquel s'adresse toute science sociale. S'inspirant partiellement de Weber, il considère que cette action «est constituée par les structures et les processus par lesquels les êtres humains émettent des intentions signifiantes et, avec plus ou moins de succès, les incarnent dans des situations concrètes», et il ajoute, d'une part que toute expression signifiante «implique un niveau symbolique ou culturel de représentation et de référence», d'autre part que les intentions et leur impact concret manifestent «la tendance du système d'action — individuel ou collectif — à modifier sa relation à la situation ou à l'environnement, dans la direction souhaitée» (1966/1973, p. 6). Selon cet auteur, ce système général d'action peut être décomposé en quatre sous-systèmes, chacun d'entre eux étant dévolu à la réalisation d'une fonction « primaire » ou anthropologiques : - le système culturel assurerait le maintien des « modèles de contrôle » (reproduction des valeurs, des systèmes symboliques et de leurs codes) ; - le système social assurerait l'intégration des individus ou des sous-groupes (organisation de la contribution de chaque composante à la bonne marche de l'ensemble) ; - le système de la personnalité assurerait la réalisation des objectifs (ou la satisfaction des besoins, *in ultimo* individuels) ; - le substrat comportemental des organismes assurerait l'adaptation à l'environnement physique. Pour Parsons, c'est le *système social* qui constitue l'objet propre de la sociologie, système qui se caractérise par *l'interaction*, ou par *l'action* des acteurs<sup>6</sup> entre eux et sur eux, et c'est dans les rapports qui se déploient entre ce système social et son environnement que se réalisent *l'intégration* de la personnalité à la société (constitutive de la relation *d'appartenance*), *l'intériorisation* des modèles sociaux par chacune des personnes, et *l'institutionnalisation* des valeurs culturelles. Dans cette perspective, la *société* constitue quant à elle l'un des systèmes sociaux, ou plus précisément le système social le plus évolué, en ce qu'elle se caractérise par le plus haut degré d'autonomie à l'égard de son environnement spécifique.

---

<sup>6</sup> Dans la logique de l'auteur, la notion d' *acteur* ne renvoie pas seulement aux individus ; elle peut aussi désigner des groupes, des collectivités, des classes sociales, des nations, etc.

Cette approche a le mérite de mettre l'accent sur la dimension praxéologique de toute organisation humaine, et de distinguer les sous-systèmes d'activité collective. Mais elle se présente cependant essentiellement comme une démarche formelle, d'ordre systémique, qui, si elle permet de décrire les interactions et éventuels conflits entre sous-systèmes, ne se prononce pas sur leurs origines ou leurs causes, et tend à considérer que toute vie sociale évolue quasi naturellement vers un état de meilleur équilibre, dont les sociétés occidentales constitueraient, de facto, le modèle.

### *2.3. Les processus de construction des faits sociaux*

Nous évoquerons dans cette rubrique un ensemble de courants qui, au contraire des précédents, ne se centrent pas d'abord sur les dimensions macro-sociales et sur leurs effets, mais qui visent à analyser les processus plus élémentaires qui seraient *constitutifs* du social et, qui expliqueraient éventuellement son *développement* et son *évolution*.

Inspiré de l'utilitarisme, en particulier de la théorie de l'*homo œconomicus* de Pareto, ainsi que d'une lecture individualisante des propositions de Parsons, Boudon a développé une approche qui conteste radicalement la perspective holiste issue de Durkheim, et qui considère que «pour expliquer un phénomène social quelconque [...] il est indispensable de reconstruire les motivations des individus concernés par le phénomène en question, et d'appréhender ce phénomène comme le résultat de l'agrégation des comportements individuels dictés par ces motivations» (1986, p. 46). Cet *individualisme méthodologique* ne conduit pas à nier qu'il existe un ordre du social, mais il ne conçoit ce social que comme un *contexte* contraignant dont l'acteur tient plus ou moins compte dans la réalisation de ses actions individuelles. Dans cette perspective, les actions de l'acteur sont donc essentielles, et elles sont conceptualisées dans les termes proposés par l'économie : elles mettent en jeu des acteurs conscients des ressources dont ils disposent ainsi que des buts signifiants qu'ils poursuivent, et qui adoptent rationnellement les moyens adaptés à ces fins, «en cherchant à optimiser leur décisions eu égard aux contraintes

définies par le système [social]» (1979, p. 57). A la suite de Pareto, Boudon distingue toutefois les actions économiques, qui seraient régies par une logique directement utilitaire, et les actions sociologiques, dont la logique ou la rationalité serait moins évidente, parce qu'elles impliquent des appréciations cognitives plus aléatoires des valeurs associées à leur finalité ou à leurs effets escomptés. Dans ce cadre, les phénomènes sociaux ne constitueraient que les résultats, en un temps donné, de la combinaison ou de l'*agrégation* d'actions individuelles convergentes : le social ne constituerait donc plus le déterminant des actions individuelles, mais il serait au contraire la résultante des comportements des acteurs individuels.

Dans la mesure où Boudon fait abstraction des dimensions proprement historiques du social, et ne se donne comme objet d'étude que l'explication des régularités comportementales (validées statistiquement) observables en synchronie, sa théorie, non seulement manque ce qui fait la spécificité du social, mais en outre saisit les acteurs dans une perspective abstraite ou désincarnée, en tant qu'agents identiques ou interchangeables, parce qu'ils ne sont conçus en définitive que dans leurs dimensions cognitives censément universelles.

Une toute autre approche trouve ses fondements dans l'œuvre de Simmel (1884/1981 ; 1984) qui constitue à nos yeux, avec celles de Durkheim et Weber, le troisième pilier fondateur de la sociologie.

Simmel aborde le problème du social sous l'angle de l'*histoire*, mais en considérant toutefois que cette dernière ne peut être conçue simplement comme relevant d'une reconstruction, par l'historien, des événements passés. Pour l'auteur, l'*histoire* est constituée d'abord par la mise en forme de ces mêmes événements par les acteurs : elle est un processus *dynamique* qui ne se déploie qu'en tant qu'il est porté par des sujets conscients et volontaires. En conséquence, le travail de l'historien constitue de fait une démarche de second degré (ou *a posteriori*), qui procède par re-catégorisation, c'est-à-dire qui s'applique à des catégories déjà construites par les acteurs. Cette approche pose donc l'individu au principe de l'*histoire sociale*, mais contrairement aux économistes ou aux tenants de l'*individualisme méthodologique*, elle ne saisit pas cet individu comme une entité exclusivement cognitive, rationnelle et

efficace ; elle le conçoit comme une *personne* dotée d'une structure psychique qui, pour être complexe (elle est faite notamment d'*habitus* et d'*expériences* relevant du monde vécu), est néanmoins cohérente et compréhensible. Dans cette perspective, la démarche sociologique consiste à analyser les processus « historiques » mis en œuvre par les acteurs, et plus particulièrement à analyser les *interactions* qui se déploient entre eux. Ces interactions *définissent* en quelque sorte *la société* ; elles en sont la condition nécessaire et suffisante : nécessaire car « si on les supprime toutes par la pensée, il n'y a plus de société» (1981, p. 173), et suffisante car dès que plusieurs individus entrent en réciprocité d'action, il y a déjà société. L'analyse des interactions conduit à mettre en évidence des types d'agir (dotés de significations et de structures spécifiques) qui présentent un caractère *d'idéalité*, dans la mesure où ils renvoient à des entités qu'on ne trouve dans l'histoire sociale réelle qu'à titre de fragments, de rudiments, ou encore de « produits semi-finis ». Mais cette idéalité n'est pas, comme chez Weber, le résultat de la démarche analytique du sociologue, elle est le résultat d'une *mise en forme interne* par les acteurs eux-mêmes, le produit de *processus configurants* que ces acteurs reconnaissent comme tels et qui structurent leurs interactions effectives ; en ce sens, les interactions sont aux fondements de ces processus que Quéré qualifiera bien plus tard de *morphogénétiques* (1992). Cette attribution d'un pouvoir configurant aux actions réciproques entraîne alors logiquement une correction de la définition radicale de la société proposée plus haut : outre qu'elle est constituée d'interactions vives, la société est aussi constituée des résultats de ces interactions, qui se cristallisent en ces structures durables que sont les institutions (l'Etat, la famille, les classes, etc.). Mais pour Simmel néanmoins, ce sont bien les *interactions vives* qu'il convient d'étudier d'abord, car si elles n'existaient pas, les structures sociales apparentes et stabilisées n'auraient jamais pu se constituer.

Si les travaux de Simmel sont longtemps restés méconnus (l'essentiel de ceux-ci ayant été publiés bien après sa mort), leur redécouverte, jointe au réinvestissement de certains apports théoriques et/ou méthodologiques, a donné naissance, dès les années 50, à un important courant qualifié initialement d'*Ecole de Chicago*, et plus généralement de *sociologie interactionniste*. Les

autres sources théoriques de ce courant sont notamment, d'une part les propositions de l'*interactionnisme historique* évoqué en introduction de cette contribution (les thèses de Dewey selon lesquelles les connaissances scientifiques aussi bien que de sens commun se construisent dans l'échange, et celles de Mead selon lesquelles la société et le Soi se construisent symétriquement, aux travers d'*actes sociaux* ou d'interactions interindividuelles), d'autre part l'accent porté par la phénoménologie de Schütz sur le vécu subjectif des acteurs et sur le *lien intersubjectif* comme fondateur du social. L'influence méthodologique est celle de l'*anthropologie*, préconisant l'observation des fait sociaux *in situ*, dans des situations ou contextes bien délimités. Et la confluence de ces apports a conduit à une contestation radicale des approches considérées, à tort ou à raison, comme relevant d'un positivisme sociologique, en ce qu'elles acceptent l'existence de faits sociaux, comme choses spécifiques préexistant aux actions interindividuelles et les déterminant. Pour les tenants de ce nouveau courant, il n'y a pas de social hors des interactions quotidiennes observables, ou encore ces dernières contiennent tous les ingrédients du social ; il convient dès lors de récuser les théories a priori ou descendantes et de s'en tenir à l'observation des processus d'interaction directe et à l'identification des significations qui s'y déploient. Parmi les diverses écoles qu'a suscitées ce courant général, les deux principales sont l'*interactionnisme symbolique* et l'*ethnométhodologie*.

Même si l'expression d'*interaction symbolique* a été inventée par Blumer (1969), c'est cependant au nom de Goffman que cette approche est habituellement associée. Dans *Asiles* (1961/1968), ce dernier récuse la dépendance unilatérale des acteurs à l'égard des normes institutionnelles (ou minimise leur degré de *socialisation*), en montrant qu'en regard des contraintes de l'institution totale asilaire, les individus procèdent à des *adaptations secondaires* par lesquelles ils visent à s'écartier des rôles que cette institution distribue, soit en se donnant des fins d'actions illicites, soit en adoptant des moyens défendus, soit encore en combinant les deux. Il affine plus tard cette approche dans *Les cadres de l'expérience* (1974/1991), en montrant, d'une part que les rapports des agents au monde et aux activités qui s'y déroulent sont (pré-)structurés par des *cadres sociaux* qui leur permettent d'identifier la nature des événements (ou de « définir la situation ») et en conséquence de choisir les

modalités de leur participation éventuelle, mais d'autre part que ces cadres primaires (ou *prémisses organisationnelles*), s'ils peuvent être confirmés dans l'activité participative, sont néanmoins vulnérables, et peuvent aussi être modalisés, c'est-à-dire transposés en activités parentes mais dotées d'un autre sens, sous l'effet d'évaluations contextualisées des acteurs, ou encore de projets visant à réorienter ou à désorienter l'activité collective. De manière plus générale, cet auteur a développé une approche de l'interaction définie comme «l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres» (1973, p. 23), approche qui se centre de la sorte sur les aspects *dramaturgiques* de cette situation, c'est-à-dire sur le ou les *rôles* qu'un acteur développe face au *public* que constituent ses interactants. S'il reconnaît que le dramaturgique ne constitue qu'une des dimensions des actions et des interactions sociales (les autres étant d'ordre technique-objectif, socioculturel ou politique — voir la théorie des trois mondes d'Habermas), Goffman souligne néanmoins que cet aspect constitue l'enjeux central des interactions verbales (la protection de la *face* des interactants), ce qui le conduira à entreprendre une démarche d'*analyse conversationnelle* que de nombreux auteurs développeront à sa suite (voir Chapitre 2, 2).

Outre qu'il conteste la préexistence de faits sociaux spécifiques et leur caractère contraignant ou socialisateur, le courant d'*ethnométhodologie* fondé par Garfinkel (1967) conteste également la prééminence du savoir du sociologue, ou la légitimité des concepts savants que celui-ci élabore (voir, par exemple, les idéaux-types de Weber). Il considère que l'ordre social se situe au niveau des acteurs, plus précisément dans le *savoir (ordinaire)* dont ceux-ci témoignent et qui oriente leurs pratiques : les *membres* d'un groupe social et/ou culturel disposent de *méthodes* qui leur permettent de contribuer, de façon ordonnée, aux activités collectives, et ce sont ces *ethnométhodes* situées qu'il convient en conséquence d'analyser. Ce savoir des membres est donc fondamentalement *procédural* (il est re-création permanente du social) et présente en outre trois caractéristiques majeures. La *réflexivité* tout d'abord, qui signifie que tout acteur a la possibilité de connaître les procédures qu'il met en œuvre et de les exhiber dans l'agir ou le langage ; ce qui implique que le savoir du sociologue ne peut

consister qu'en une transposition de ce savoir originel de l'acteur (voir, *supra*, le processus de re-catégorisation invoqué par Simmel). La *descriptibilité* (*accountability*) ensuite, selon laquelle les discours que permet la réflexivité des acteurs rendent compte, de manière rationnelle et interprétable, des caractéristiques de leurs pratiques, et donnent accès ce faisant à ce qui constitue la seule *objectivité* du social. L'*indexicalité* enfin, selon laquelle les productions verbales, comme les actions auxquelles elles renvoient, ne sont complètement intelligibles que si l'on tient compte des propriétés toujours particulières du contexte local dans lesquelles elles sont produites : ni les mots, ni les actes n'ont de sens en soi ; ce sens est rapporté ou indexé à la situation de parole ou d'action, et dépend donc de celle-ci. En raison de cette dernière propriété, tout agir humain, en tant que donné observable du dehors, est incomplet ou *indéterminé* ; c'est sa mise en rapport avec le contexte local, ainsi qu'avec les savoirs de l'acteur [ses cadres (voir Goffman), son vécu de la temporalité de l'action (voir Schütz), etc.] qui lui donne sa signification, toujours mobile et à re-construire. Dans le prolongement de ces approches, divers auteurs se sont alors centrés sur les conditions sous lesquelles, à partir de cette indétermination première, émergeaient des mises en formes de l'action (voir Quéré, 1994), et ont mis notamment l'accent sur le rôle des processus perceptifs (Livet, 2000) ou créatifs (Joas, 1992 ; Schurmans, 2003) mobilisés à cet effet par les agents.

Si elles incitent à une centration salutaire sur les processus effectivement mis en œuvre dans les interactions ordinaires et locales, et si elles ont fourni un ensemble de concepts et de méthodes adaptés à ce type d'analyse, ces approches pêchent néanmoins par leur extrémisme et posent par ailleurs au moins deux sérieux problèmes épistémologiques. Comme le soulignent tant Bourdieu (1987, pp. 148-150) que Crozier et Friedberg (1971, p. 83), l'opposition au prétendu positivisme de la sociologie classique conduit ces auteurs à réduire le monde social aux représentations que s'en font les acteurs, et à réduire la vérité du social à ce qui se montre dans les interactions. Ce qui revient à nier la réalité de l'effet des positions sociales, des normes et valeurs acquises, etc., sur le déroulement et les propriétés mêmes des interactions, et à sous-estimer les effets d'imposition et de médiation émanant des multiples institutions sociales ; or, comme le soutiennent les courants plus

actuels que nous évoquerons ci-après, la prise en compte des propriétés des interactions effectives n'est nullement incompatible avec celles des effets de tout ce qui est déjà socialement institué. Les difficultés épistémologiques sont liées aux notions de descriptibilité et d'indexicalité. La première pose qu'il n'y aurait ni décalage, ni hiatus, entre l'action et le discours sur l'action, ou encore que le second dévoilerait toute la « vérité » de la première (certes, telle que vécue par l'agent). Cette conception repose sur les thèses implicites que les productions verbales fourniraient de véritables « reflets » de leur référent, et que les locuteurs auraient une maîtrise personnelle complète de leur langue. Or, comme l'a montré Bakhtine, le lexique et les structures syntaxiques des langues sont toujours déjà porteurs de significations socio-historiques qui s'imposent aux locuteurs, ou à tout le moins avec lesquelles ces locuteurs doivent négocier ; par ailleurs, comme l'ont montré plus généralement les analyses de discours contemporaines, toute production verbale est aussi en soi une activité située, qui se traduit notamment par des processus de choix entre plusieurs modalités possibles d'expression d'un même référent. L'indexicalité pose un problème plus sérieux encore, clairement mis en évidence par Pharo (1985) : si les discours des agents sont indexés à une situation, selon les principes mêmes de cette approche, les discours scientifiques le sont tout autant ; comment alors « sortir de » cette indexicalité et tenir un discours à validité générale. Ce discours « objectif » est-il possible, et si oui, à quelles conditions ? Questions décisives auxquelles l'ethnométhodologie ne donne aucune réponse, et dont le traitement requiert, selon nous, la prise en compte du statut énonciatif des genres de textes et des types de discours (voir Chapitre 2, 3).

#### *2.4. Pour une dialectique entre l'ordre du social et le mouvement de sa (re-)construction*

Si elle ne propose pas un système théorique explicitement centré sur cette dialectique, l'œuvre de Touraine fournit néanmoins un ensemble d'éléments décisifs pour une conceptualisation des rapports entre l'ordre social et le mouvement des interactions.

Dans la première phase de sa démarche (1965 ; 1973), l'auteur, à l'instar des tenants de la sociologie classique, a surtout abordé le niveau du macro-social, mais il en a proposé une analyse innovante, centrée sur les dimensions *dynamiques* du travail et de l'historicité. Pour Touraine, le *travail* constitue le cœur même du phénomène humain, ou plus précisément, «[il] est la condition historique de l'homme, c'est-à-dire l'expérience significative, ni naturelle, ni métasociale, à partir de laquelle peuvent se comprendre les œuvres de civilisation et les formes d'organisation sociale» (1965, p. 17<sup>7</sup>). Les sociétés, quant à elles, sont les produits du travail qui y est à l'œuvre et des rapports sociaux que celui-ci engendre ; mais elles ont aussi des capacités représentatives, ou symboliques, ou *réflexives*, qui leur permettent de prendre du recul par rapport aux pratiques concrètes de travail, de les évaluer et d'y projeter du sens. L'*historicité* est alors «cette distance que la société prend par rapport à son activité et cette action par laquelle elle détermine les catégories de sa pratique» (1973, p. 10) ; c'est, en d'autres termes, la capacité que possède la société de se générer elle-même en donnant du sens à ses pratiques : «la société n'est pas ce qu'elle est, mais ce qu'elle se fait être» (*ibid.*). Attribuer du sens aux pratiques revient à concevoir leur devenir, ou encore à les orienter, et cette orientation dépend d'un *modèle culturel*, qui prédéfinit le type d'investissement qui pourrait être fait des produits (ou des surplus) de l'activité de travail : dans les sociétés à faible historicité, ces investissements sont orientés vers un dépassement d'ordre transcendental (religieux ou politique : construire des temples, des châteaux, etc.) ; dans les sociétés à forte historicité, ces investissements sont orientés vers l'amélioration des conditions de travail, et donc vers la transformation de la société elle-même. Dans ce dernier cas, le travail de l'*historicité* s'adresse aussi aux *institutions*, en tant qu'instances de contraintes et de légitimation de l'ordre qui prédéterminent le fonctionnement des organisations sociales ; il permet soit de confirmer et de consolider le fonctionnement existant, soit de le dépasser ou de le transformer. Et ce mécanisme est concrètement mis en œuvre dans les *rapports* et *conflits* qui se déploient entre *classes sociales* : alors que la classe dominante prétend réinvestir les surplus de l'activité de travail

---

<sup>7</sup> La pagination renvoie à la réédition de l'ouvrage dans *Biblio essais*, en 2000.

selon ses propres intérêts (et réduit ce faisant le modèle culturel à sa propre idéologie), les classes dirigeantes développent des *mouvements sociaux*, qui visent à prendre le contrôle du système d'action actuel, à négocier et/ou contester ses orientations et à le transformer. Pour Touraine, qui renouvelle ainsi le plaidoyer durkheimien pour une « sociologie utile », le sociologue se doit d'intervenir dans ces mouvements sociaux, sous forme d'une observation participante visant à doter les acteurs de capacités d'*auto-analyse*, et à accroître ce faisant leurs capacités d'*action*.

Les démarches d'analyse et d'intervention conduites par Touraine l'ont alors conduit, dans une phase ultérieure de son œuvre, à thématiser le rôle de l'acteur (voir 1984), en projetant en quelque sorte sur lui un ensemble de propriétés qu'il avait jusque là exclusivement imputées au « sujet historique » (concept formel désignant la dynamique même de l'historicité sociale). L'acteur individuel ne réagit pas seulement aux institutions et aux situations pratiques, mais il les produit également de manière délibérée et consciente : «le propre du sujet humain est d'assurer la hiérarchie de ses conduites, de valoriser la connaissance par rapport à l'opinion et la rumeur, l'innovation et l'investissement par rapport à la routine, le bien par rapport aux conventions sociales» (p. 38). Dans cette conception renouvelée, d'une part il existe bien un processus d'historicité génératrice de rapports sociaux et de « places pour les acteurs », d'autre part les acteurs ont la capacité de prendre conscience de ces mêmes places, du travail qu'ils y produisent et de la créativité-liberté qu'ils manifestent dans ce travail, et ces deux pôles et leurs interactions doivent évidemment être analysés dans une perspective commune ou intégrée.

Avec celle de la transaction sociale que nous évoquerons ci-après, la démarche de Giddens (1987) est dévolue, plus délibérément que celle de Touraine, à l'élaboration théorique de cette perspective intégrée, ou à la formulation d'une *troisième voie* (selon la formule de Schurmans, 1998) contestant les démarches caractérisées par l'impérialisme, soit de l'ordre social, soit du sujet individuel. Pour l'auteur, la sociologie a un objet qui, tout en étant unique, se caractérise néanmoins par sa dualité : «les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois des conditions et des résultats des activités accomplies par les agents qui font partie de ces systèmes (1987, p. 15), et

«les contraintes structurelles s'exercent toujours via les motifs et les raisons des agents» (p. 375). La théorie de la structuration qu'il développe vise en conséquence à mettre en évidence les processus par lesquels les *pratiques sociales*, accomplies et ordonnées dans l'espace et dans le temps, à la fois procèdent de propriétés structurelles déjà là et plus ou moins stables, et recréent sans cesse ces mêmes propriétés, en même temps qu'elles permettent aux acteurs de s'exprimer en tant que tels. Comme chez Touraine, cette approche met l'accent sur les *capacités réflexives* des acteurs humains, ou capacités à comprendre (voire à contrôler) ce qu'ils font dans le flux continu de la vie sociale, mais elle introduit en outre une différenciation importante relative aux modalités de réalisation de ces capacités : si elle peut certes se manifester au niveau verbal (en tant que *conscience discursive*), la réflexivité opère plus fondamentalement au niveau de la *conscience pratique*, «laquelle est tout ce que les acteurs connaissent de façon tacite, tout ce qu'ils savent faire dans la vie sociale sans pour autant pourvoir l'exprimer directement de façon discursive» (p. 33) ; cette conscience pratique se manifeste en particulier dans les *routines*, ou dans le caractère *récursif* des activités sociales de tous les jours, qui témoignent de l'existence de *cadres* (voir Goffman), de *conventions* (voir Boltanski & Thevenot, 1991), voire d'*habitus*. Dans cette perspective, le travail sociologique est articulé à deux objectifs centraux : d'une part proposer une analyse de l'action humaine (qualifiée de « modèle de stratification du soi agissant »), d'autre part conceptualiser la nature des relations et interactions entre les actions singulières et les systèmes sociaux.

Pour Giddens, l'analyse des modalités d'*engagement des acteurs dans l'action* met en évidence trois processus importants : - l'acteur exerce un *contrôle réflexif* sur l'activité en cours : il « suit » le flux de cette activité et analyse les dimensions physiques et sociales de son contexte ; - l'acteur exerce une *rationalisation*, c'est-à-dire élabore une compréhension « théorique » du fondement de son agir et de celui des autres (quelle est la nature de ce qui est fait, et à quelle intention ce faire correspond-il ?) ; - l'acteur peut enfin se doter d'une *motivation*, en tant que fondement ou désir justifiant le déploiement de l'activité. Pour l'auteur, si ces processus sont importants, ils ne définissent pas pour autant l'action ; se distanciant ce faisant des positions de la philosophie

analytique, l'auteur considère que les motivations et les intentions sont des dimensions qui dépendent essentiellement de facteurs externes à l'agir lui-même (la plupart de nos actions quotidiennes n'ont aucun motif particulier, et le cours d'une action peut aboutir à des effets sans aucun rapport avec son intention initiale). En conséquence, l'action se définirait exclusivement par son *pouvoir*, par son statut d'intervention humaine susceptible de modifier le cours d'un procès concret : «être agent, c'est pouvoir déployer continuellement, dans la vie quotidienne, une batterie de capacités causales [...] L'action dépend de la capacité d'une personne de créer une différence dans un procès concret, dans le cours des événements» (p. 63).

Le rapport que pose Giddens entre actions des agents et ordre du social s'inspire d'une formule marxienne : «les hommes font leur propre histoire, mais ils ne la font pas arbitrairement, dans des conditions choisies par eux, mais dans des conditions directement données et héritées du passé» (Marx, 1852/1928, p. 23). Inversant les termes de cette proposition, l'auteur affirme quant à lui que si «la société n'est pas créée par des sujets individuels», il n'en demeure pas moins que «les propriétés structurelles des systèmes sociaux n'existent que si des formes de conduites sociales se reproduisent de façon chronique dans le temps et dans l'espace» (p. 31). Dans cette perspective, le *structurel*, en tant que dimension sociale préexistante, n'est pas constitué de structures figées, mais de *propriétés* qui se manifestent d'une part dans les pratiques observables et d'autre part dans des traces mnésiques qui orientent les actions d'agents compétents. [En ce sens, le social/structurel relève d'un *ordre virtuel* qu'a par ailleurs thématisé Livet (1994).] Ces propriétés structurelles sont faites de *règles* (ou procédures méthodiques d'interaction telles que définies par l'ethnométhodologie), et de *ressources*, définies comme les produits de l'incorporation de ces règles par les agents ; les modalités d'incorporation variant selon les rôles et places des agents, c'est dans le jeu des règles et des ressources que s'établissent les rapports de domination et de pouvoir. Ce structurel, d'un côté produit à terme des *systèmes sociaux*, c'est-à-dire des formes de relations organisées entre agents et collectivités, dont l'extension spatiale et temporelle est variable (et s'échelonne sur un continuum), mais qui se déploient néanmoins bien au-delà du contrôle que peut exercer un agent

individuel. D'un autre côté, ce structurel établit les conditions qui permettent que ces mêmes agents contribuent, soit à la continuité des structures existantes, soit à leur transformation. En résumé, «les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois le médium et le résultat des pratiques qu'elles organisent de manière récursive» (p. 75).

L'approche de la *transaction sociale* se caractérise, au plan théorique, par le projet d'élaboration d'une *troisième voie* sociologique qui, comme la précédente, récuse et l'impérialisme du macro-social et celui des interactions locales : tout en reconnaissant l'existence de contraintes issues des contextes matériels, idéels et sociaux, ce courant pose que celles-ci n'agissent qu'au travers de l'engagement d'agents sociaux actifs et réflexifs, et que l'analyse des interactions engagement-contraintes gagne à être effectuée dans des espaces sociaux quotidiens, locaux, et ce faisant spécifiques.

L'originalité de cette démarche est de concevoir la *transaction* comme un *système d'action concret*, qui ne relève pas de la décision ou du choix rationnel, mais de «la recherche tâtonnante où l'objectif que l'on découvre après coup se révèle être ce que l'on cherchait déjà» (voir Rémy, 1994, p. 296). Les recherches se centrent en conséquence sur les modalités d'interaction qui se déploient dans des situations qui ne sont que peu pré-structurées par des routines, normes et/ou conventions sociales d'une part, par les corpus acquis de savoirs formels d'autre part ; situations qui se caractérisent dès lors par un taux important d'*incertitude* et qui requièrent des interactants, non seulement des capacités de compréhension des enjeux, mais surtout la mise en œuvre de *processus de coopération actifs et innovants*, visant à la résolution, ou au moins à la régulation des problèmes posés. Comme le montre Schurmans (1994), la démarche méthodologique est conçue de manière telle qu'elle permette une théorisation articulant les produits de l'analyse des transactions plurielles à l'œuvre dans un contexte local, à l'amont que constituent les contraintes sociétales formelles ou institutionnalisées, et à l'aval que constituent les transactions singulières (et/ou identitaires) se déroulant au sein d'une même personne. Elle s'opérationnalise donc en *niveaux d'analyse distincts*, portant respectivement sur les processus de recherche de cohérence biographique

attestables en une personne singulière, sur les pratiques micro-collectives de recherche de rationalité et de maîtrise eu égard à des situations ou problématiques sociales résolument concrètes, sur la dialectique qui s'instaure enfin entre ces pratiques génératrices de nouveauté et les contraintes qu'exercent sur elles les structures et règles sociales anciennes, déjà là, telles qu'elles se sont historiquement cristallisées dans l'usage et ont éventuellement fait l'objet de codification.

S'agissant de la problématique de l'action, cette démarche présente en outre trois caractéristiques qui nous paraissent essentielles. Elle vise d'abord à saisir les processus de transaction dans leur *déroulement temporel effectif*, sous forme de « séquences chronologiques », qui délimitent de fait des unités de « cours d'action » transformatrices des relations sociales. Elle rend possible ensuite une analyse des *produits transactionnels* (voir Schurmans, 1994, p. 149) qui peuvent consister en renonciations réciproques des parties en conflit, mais aussi en la création de nouveaux contenus sociaux, formalisés ou non. Elle met l'accent enfin sur les processus de *médiation* par lesquels s'exerce un arbitrage sur les transactions en cours, ou une négociation de la légitimité des produits transactionnels eu égard à l'environnement sociétal actuel ; médiation qui peut émaner aussi bien d'objets symboliques que de personnes concrètes dotés d'un rôle officiel.

### 3. LES APPROCHES PSYCHOLOGIQUES

Comme nous l'avons évoqué dans nos pages introductives, les sciences humaines se sont constituées dans le contexte de véritables combats épistémologiques et méthodologiques, à l'issue desquels s'est imposée une logique d'inspiration clairement positiviste, générant un état de *fractionnement* externe (les différentes sciences humaines) et interne (les différents courants au sein de chaque science). Les débats et querelles les plus vifs se sont déroulés dans le champ de la psychologie, notamment parce que le fractionnement interne y était le plus accusé (de la réflexologie à la psychanalyse !), et au moment même où ce fractionnement était revendiqué par les courants dominants («à chacun son sous-objet et les méthodes qui y sont adaptées»), de nombreuses voix se sont

élevées pour contester cette situation et poser un diagnostic de *crise* de la discipline (voir notamment Bühler, 1927 ; Politzer, 1928 ; Vygotski, 1927/1999). Le diagnostic de ces auteurs reposait sur un double constat : d'une part l'incapacité de la discipline à traiter, en une même démarche, des dimensions biologiques, comportementales et mentales (cognitives et affectives-émotionnelles) du fonctionnement humain, ou encore l'incapacité de se donner un objet intégrant ces différentes dimensions ; d'autre part l'incapacité de ces disciplines de fonder les démarches d'intervention pratique (dans les divers champs d'application, dont l'éducation), dans la mesure précisément où ces interventions portent sur des situations dans lesquelles sont étroitement imbriqués tous les aspects du fonctionnement humain. Et les remèdes proposés par les mêmes auteurs peuvent être résumés en trois propositions. (a) *La psychologie ne peut être une science de la vie intérieure.* Ce qui constitue une critique radicale de la position issue de Brentano et de Husserl (voir 1.3) selon laquelle les faits psychiques constitueraient des réalités immédiatement accessibles et pourraient être analysés comme n'importe quel objet des sciences naturelles. (b) La psychologie constitue une *démarche de connaissance a posteriori* ; elle doit se donner un *objet spécifique* et elle doit adopter une *méthodologie objective*, produisant des données universellement accessibles et vérifiables. (c) La psychologie doit prendre en compte la *dimension téléologique de son objet*, ou encore le caractère finalisé de tous les aspects des conduites humaines.

Si elles n'ont guère été entendues par les courants dominants, ces propositions méta-théoriques ont néanmoins largement orienté les travaux des deux fondateurs de la psychologie du développement, Piaget et Vygotski, et elles ont, dans une moindre mesure, inspiré certaines approches de psychologie générale.

### *3.1. Le statut de l'action en psychologie du développement*

Piaget (voir 1970) adhérait manifestement aux propositions qui viennent d'être évoquées, et conformément à la deuxième, il a résolument mis l'accent sur le caractère actif ou téléologique des processus cognitifs aussi bien que des manifestations

comportementales, reprenant souvent à son compte la célèbre formule de Gœthe : «au commencement était l'action». Mais il n'appréhendait toutefois le téléologique que dans sa dimension la plus générale (tout processus dynamique engendrant un résultat), sans distinguer les actions en tant qu'enchaînements causaux de phénomènes, et les actions sensées ou signifiantes proprement humaines. S'il thématisait dès lors le rôle décisif que jouent dans le développement les interactions entre l'individu et son milieu (processus d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration), il ne tenait compte de fait que des échanges de l'individu avec le milieu en ce qu'il est physique, et nous avons montré (Bronckart, 1997b) que dans le traitement des données rassemblées dans ses ouvrages majeurs (1936 ; 1946), il faisait systématiquement abstraction du rôle que pouvaient jouer les interventions sociales et sémiotiques de l'environnement humain. Ce parti pris découle en fait d'un positionnement plus général, hérité de Descartes et de Kant, selon lequel : - les processus de pensée pure ou de noëse dérivent directement de l'intelligence pratique et causale à l'œuvre au sensori-moteur ; - les schèmes de cette pensée pure sont les organisateurs de l'agir, et partant, les organisateurs de la vie sociale, du langage et de l'ensemble des construits collectifs. Dans cette perspective, les actions et les opérations humaines ne constituent que des sortes de reflets ou de transpositions de la logique causale du monde, et si Piaget leur reconnaît néanmoins des propriétés spécifiques (elles fonctionnent selon un régime d'implications de significations – voir 1974), il se trouve de fait dans l'incapacité d'élucider les causes de cette spécificité<sup>8</sup>.

Même si les analystes superficiels tendent à la considérer comme complémentaire à celle de Piaget, la démarche de Vygotski lui est en réalité *radicalement opposée*, en ce qu'elle s'inscrit dans une perspective épistémologique qui, à la «continuité du même» (ou continuité réversible) selon Piaget, oppose une *dialectique de la continuité et du changement* dont le schéma développemental peut être résumé en cinq points : (a) l'humain est doté d'un équipement bio-comportemental et

<sup>8</sup> Nous ne pourrons analyser ici en détail les causes de cet échec, que nous avons longuement commentées ailleurs (voir Bronckart, 1999, 2002a et 2003).

psychique initial, qui tout en procédant de l'évolution continue des espèces, a des caractéristiques nouvelles ; (b) ces capacités nouvelles ont rendu possible la réalisation d'activités collectives complexes ; (c) la gestion de ces activités a requis l'émergence d'un instrument de régulation, en l'occurrence de langues propres aux divers groupes ; (d) la pratique des signes langagiers, dans leur rapport aux activités, a permis l'élaboration des œuvres et des faits socioculturels ; (e) l'appropriation et l'intériorisation de ces même signes, dans leurs rapports aux activités et faits sociaux, a généré, parallèlement, la pensée signifiante des individus singuliers. Dans cette perspective, ce sont les processus de sémiotose requis par la gestion des activités collectives qui expliquent la transformation radicale du psychisme hérité, c'est-à-dire l'émergence d'une pensée opératoire et auto-accessible, en même temps qu'ils expliquent ce fait radicalement nouveau dans l'évolution qu'est le déploiement de l'histoire sociale. Sur cette base, et dans la mesure où il récusait, comme nous l'avons évoqué, le fractionnement des sciences humaines en général et de la psychologie en particulier, Vygotski s'est efforcé d'identifier une *unité d'analyse du fonctionnement et du développement humains* qui à la fois serait d'ordre téléologique et intégrerait les dimensions biologiques, émotionnelles, cognitives, sémiotiques, sociales, historiques, etc., des conduites humaines. Bien que tôt formulé (voir 1927/1999, pp 107-126), ce projet n'a cependant pu être réalisé dans la courte vie scientifique de l'auteur, ce dernier hésitant entre divers candidats à ce statut, en particulier entre les notions de *signification du mot, de conduite instrumentale et d'activité médiatisée par les signes* (voir Zinchenko, 1985).

### *3.2. Les approches de l'activité et de l'action en psychologie générale*

Le projet vygotskien tendait donc à instaurer une entité de l'ordre de l'agir sensé ou signifiant comme unité centrale des sciences humaines, et c'est dans la continuité de ce projet que Leontiev a proposé sa *théorie de l'activité* (1979). Dans son propos le plus général, cette approche pose d'abord, en s'appuyant sur les thèses marxiennes, que les connaissances et les œuvres des humains ne constituent, ni de simples reflets de

l'organisation préexistante du monde (empirisme), ni les résultats de la mise en œuvre de capacités mentales innées (rationalisme), mais sont d'abord le produit de leurs *pratiques*, elles-mêmes socio-historiquement déterminées : c'est l'agir socialisé qui est le moteur du développement humain, parce que c'est à travers lui que s'effectue toute rencontre entre les individus et leur milieu. Dans ce cadre, Leontiev analyse alors cette praxis généralisée en y distinguant trois niveaux, qui ne constituent pas des entités distinctes, mais plutôt des niveaux différents de saisie : l'activité (au sens strict), l'action et l'opération. Le concept d'*activité* s'applique à toute organisation collective des comportements orientée par une *finalité* ou encore visant un *objet* déterminé, et l'on peut en conséquence distinguer des types d'activités sur le critère de la finalité à laquelle celles-ci s'articulent : activité de nutrition, de reproduction, d'évitement du danger, etc. A ce niveau général, on ne préjuge pas du statut des mécanismes de gestion de l'agir collectif, mécanismes pouvant être d'ordre biologique (inscrits dans le potentiel génétique comme chez les abeilles) ou d'ordre socio-historique, et ce concept peut donc s'appliquer aussi bien à la vie animale qu'à la vie humaine. On notera cependant que chez certains mammifères supérieurs, l'activité peut exploiter des instruments, et qu'elle est dans ce cas *médiatisée* par ces instruments, et que chez l'homme, à la médiation des instruments matériels se superpose la médiation symbolique du langage. Le concept d'*action* saisit l'agir collectif en tant qu'il est articulé à des *buts* que les agents concernés se représentent ou encore dont ils ont conscience ; ce qui implique que l'action en tant que telle n'est attestable que chez les humains, qui ont la capacité de se forger des représentations des effets probables de l'activité dans laquelle ils sont engagés. Et tout comme on peut différencier les activités en fonction de leur finalité, on peut différencier les actions en fonction de leur but, tel qu'il est représenté, soit au niveau collectif, soit au niveau individuel. Le concept d'*opération* saisit enfin l'agir au niveau des processus particuliers qui sont mis en œuvre pour accomplir une action ; il a trait en d'autres termes au comment une action est réalisée, ou encore à la solution technique qui est adoptée pour atteindre un même but : si une action vise à démolir un bâtiment, on peut, en fonction de critères contextuels divers, choisir de le dynamiter, ou d'utiliser une masse, ou encore de le démembrer.

manuellement, pierre par pierre. On ajoutera encore que si, pour Leontiev, la praxis est d'abord collective et externe, chaque individu singulier peut en apprendre les propriétés (selon des modalités qui varient selon les niveaux : on apprend les opérations selon des procédures différentes de celles ayant trait aux actions), et on peut également intérieuriser ces propriétés, qui deviennent ainsi des actions et/ou opérations mentales.

Ce cadre théorique nous paraît important, par son orientation générale comme par sa (relative) simplicité, et comme nous le verrons au Chapitre 4, nous en reprendrons, tout en la reformulant, la distinction entre activité et action. Il présente cependant l'inconvénient, malgré la déclaration de principe selon laquelle le langage constitue un médiateur de l'activité, de ne pas vraiment explorer le rôle que joue cet instrument proprement humain.

Les approches psychologiques qui viennent d'être évoquées (celles de Piaget, Vygotski, et Leontiev), même si elles sont considérées par beaucoup comme fondamentales, ont néanmoins un statut relativement marginal dans la discipline. Celle-ci a en effet été dominée depuis trois quarts de siècle par le behaviorisme, puis par le cognitivisme, courants qui ont abordé la problématique de l'action dans une perspective assez étroite, et que nous n'évoquerons donc que brièvement.

Pour le behaviorisme radical (voir Skinner, 1979), tout comportement est actif, en ce qu'il constitue une intervention sur le milieu (et peut être qualifié d'« action »), mais cette intervention est conçue comme totalement contrôlée par ses effets externes ou *renforcements* (positifs ou négatifs). Dans cette perspective, les dimensions d'intention, de motivation ou de planification ne sont considérées que comme des effets secondaires des renforcements, des bribes de connaissances plus ou moins adéquates que l'expérience de l'agir ferait émerger chez les individus singuliers ; mais elles ne constituent ni des déterminants de l'agir ni des ingrédients permettant de différencier cet agir du simple comportement. Ce courant récuse donc de fait la distinction posée par la philosophie analytique entre événement naturel et action sensée humaine, ou encore réduit radicalement les propriétés de la seconde à celles du premier.

Lors de l'émergence du cognitivisme, un premier courant (voir Miller, Galanter & Pribram, 1960) a formulé une modèle de l'agir humain qui, d'une part saisit cet agir en tant que processus complexe articulant, séquentiellement et hiérarchiquement, un ensemble d'actes minimaux, d'autre part se centre sur les processus mentaux (et plus spécifiquement cognitifs) qui régulent cet agir (élaboration d'un *plan d'action*, contrôle de son déroulement et de ses effets, réajustement éventuel du plan initial, etc.). Si elle accorde un réel statut aux connaissances et aux processus mentaux des agents agissants, et introduit notamment une distinction entre processus conscients et explicites (*connaissances déclaratives*) et processus automatiques (*connaissances procédurales*), cette approche, comme le behaviorisme, s'adresse cependant aux conduites en général, sans attribuer un statut particulier à celles d'entre elles qui relèveraient d'une action sensée ou signifiante. Et cela découle notamment d'une réduction de la problématique psychologique aux interactions entre les individus singuliers et le monde en ce qu'il est physique, sans prise en compte des dimensions intersubjectives, sociales et sémiotiques qui se manifestent dans ces mêmes interactions.

Tout en se situant dans le même paradigme, Von Cranach et l'école de Berne (1982, 1985) ont précisément tenté de réintroduire ces dimensions, en posant notamment que «l'action a son fondement dans la société» (1985, p. 21). Cette approche considère en fait que l'agir se présente sous deux faces : d'un côté, *externe*, cet agir est constitué de gestes observables dans un environnement physique donné ; d'un autre côté, *interne*, il est constitué de processus cognitifs de l'ordre de la perception, des intentions, des décisions, des valeurs, du savoir social, etc. L'action en tant que telle ne peut être saisie ou identifiée qu'en prenant en compte les aspects internes, et elle constitue toujours le résultat d'une *interprétation* ou d'une attribution (verbale) de signification. Cette conception dualiste de l'agir débouche alors sur une méthodologie elle-même dualiste qui, d'un côté enregistre et analyse le flux des comportements observables, d'un autre, par le biais d'entretiens notamment, tente d'identifier le sens conféré par les agents à leurs conduites, et à délimiter ce faisant des unités d'action. Sans toutefois parvenir à véritablement ré-articuler les deux

sortes de données recueillies, et sans que le fondement social de l'agir, pourtant posé par les auteurs, ne soit mis en évidence.

On relèvera enfin qu'une part des neurosciences contemporaines, qui prolongent et radicalisent le cognitivisme, réinvestissent la problématique de l'action, en tentant de montrer que les mécanismes mis en évidence dans leurs études des corrélats physiologiques de l'agir humain (anticipation, orientation, contrôle, rétroaction, etc.), expliqueraient, ou à tout le moins fourniraient les correspondants empiriques de l'intentionnalité primaire des sujets, telle que postulée par Husserl et la phénoménologie ; il s'agirait, en d'autres termes, d'« empiriciser » la conception du flux intentionnel de la conscience, sous la forme de mécanismes matériels ayant leur siège dans le « corps propre » (voir Petit, 1997). Outre qu'elle adhère sans trop de réserves au dualisme cartésien, cette approche est, plus encore que les précédentes, radicalement *solipsiste* : l'action qu'elle vise à conceptualiser n'est rien d'autre que le comportement en général, tel que produit par un organisme individuel, abstraction faite du contexte historique, social et sémiotique de l'agir, ainsi que des capacités et connaissances des agents qui résultent de l'appropriation et de l'intériorisation de ces dimensions environnementales.

## Chapitre 2

---

### *Le langage comme agir et l'analyse des discours*

L'approche de la dimension active du langage s'inscrit en contrepoint à ce que l'on qualifie parfois de *doxa logico-grammaticale* (voir Rastier, 2001). Celle-ci émane d'un courant philosophique qui, depuis l'Antiquité, a eu pour objectif de démontrer que le langage présentait un caractère *déclaratif univoque*, assurant l'*intercompréhension* totale des interlocuteurs, et ce pour des raisons épistémologiques (assurer la validité et l'universalité des connaissances) et politiques (assurer l'univocité du sens des lois). Les auteurs de ce courant ont dès lors tenté de doter ce langage d'une assise qui serait *ailleurs qu'en lui-même*, ou plus précisément *ailleurs que dans les pratiques sociales qu'il matérialise* : c'était l'objectif de Platon dans le *Cratyle*, qui visait à établir le caractère « naturel » des mots, celui d'Aristote dans l'*Organon*, qui posait que les propositions verbales constituent de « fidèles messagers » des structures logiques du monde, et plus tard celui de la *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal (1660/1973), qui posait qu'il existe des structures langagières universelles fondées sur les opérations de jugement et de raisonnement humains. Dans cette tradition, le langage a toujours été considéré comme un *mécanisme secondaire*, de traduction de structures « autres » qui le détermineraient, et ce positionnement a eu deux ordres de conséquences. Au plan théorique, il a conduit à considérer que, dans la mesure où les « logiques » que le langage était censé refléter (celle du monde ou celle de l'appareil cognitif humain) étaient en droit universelles, ce langage devait lui-même être organisé selon *une structure commune ou universelle*, le corrélat de cette conception étant l'impossibilité d'expliquer la diversité des langues et leur changement perpétuel. Sur un plan méthodologique, il a suscité une démarche d'analyse doublement « *ascendante* » : d'une part d'abord étudier les

processus de pensée (*noèse*), puis les processus langagiers qui les traduisent (*sémiose*) ; d'autre part, s'agissant du langage, analyser d'abord les unités minimales ou signes, puis leur organisation en structures syntaxiques, enfin, éventuellement, l'organisation de ces dernières au niveau textuel.

Si cette position a de tout temps été contestée par des auteurs plus soucieux d'analyser les caractéristiques *empiriques* des langues, ces contestations sont longtemps restées sans effets, et il a fallu attendre le début du XIX<sup>e</sup> pour qu'elles reprennent vigueur, au travers des propositions d'auteurs successifs qui considéraient que le langage constituait d'abord et avant tout une *activité (sociale) spécifique*, ou encore une *activité de discours*.

## 1. LE LANGAGE COMME AGIR

Les fondements de cette approche renouvelée se situent dans l'œuvre de Humboldt, qui est à l'origine d'un renversement radical dans la manière d'appréhender les rapports entre le langage comme capacité d'espèce et les multiples langues naturelles. Pour l'auteur, il ne s'agit plus, comme dans la tradition évoquée ci-dessus, d'analyser d'abord le langage universel, puis d'aborder ensuite les langues naturelles qui réaliseraient socialement cette capacité ; il s'agit au contraire d'admettre que *le langage ne consiste qu'en langues naturelles*, qu'il convient donc d'abord d'étudier ces dernières, dans leur diversité, pour déterminer ensuite ce qu'elles ont de commun, et surtout pour établir ce en quoi chacune d'entre elles manifeste la totalité des propriétés de ce qu'on peut qualifier de langage (Humboldt anticipant de la sorte la conception de LA LANGUE que développera plus tard Saussure — 1916, pp. 23-27).

Dans cette perspective, Humboldt pose que tout comme le langage n'existe que dans les langues naturelles, ces dernières à leur tour n'existent que dans les pratiques verbales, dans cet agir adressé que constitue *le discours*. D'où son affirmation célèbre selon laquelle le langage-langue relève de l'*energeia* aristotélicienne : «en elle-même, la langue est non pas un ouvrage fait [*Ergon*], mais une activité en train de se faire [*Energeia*]. Aussi sa vraie définition ne peut-elle être que génétique. Il faut y voir la réitération éternellement recommandée du travail qu'accomplit l'esprit afin de ployer le

son articulé à l'expression de la pensée» (1974, pp. 183-184). Cette conception du langage comme processus actif et créatif, qui non seulement produit des objets de sens, mais aussi et surtout qui se (*re-)*produit lui-même perpétuellement, se prolonge en deux thèses qui sont aux fondements de l'interactionnisme social, et en particulier de l'interactionnisme socio-discursif que nous proposons (voir Chapitre 4). La première est que l'activité de langage, parce qu'elle est productrice d'objets de sens, est aussi nécessairement *constitutive* des unités représentatives de la pensée humaine ; la seconde est que, dans la mesure où l'activité de langage (n')est (qu')une activité sociale, la pensée à laquelle elle donne lieu est forcément elle aussi sémiotique et sociale.

Habermas, nous l'avons vu, s'est inscrit dans cette approche du langage comme activité, et a mis en évidence sa dimension *communicationnelle* ; cette activité constitue le mécanisme par lequel les membres d'un groupe élaborent une *entente* sur ce qu'est le monde dans lequel ils sont plongés, et en particulier sur ce que sont les contextes de l'agir ainsi que les propriétés des activités collectives et de leur déploiement. Et c'est au travers de ce mécanisme d'interaction verbale que s'élaborent les *mondes représentés* qui constituent l'environnement spécifiquement humain, à partir desquels sont évalués toute pensée et tout agir singulier.

C'est cependant chez Coseriu que l'on trouve le développement le plus puissant de l'approche humboldtienne, cet auteur soulignant que si la dimension communicationnelle du langage est indiscutablement importante, elle ne constitue cependant qu'un aspect, ou une conséquence, de sa dimension essentielle, qui est d'être *activité signifiante*. Dans ce qui suit, nous tenterons de résumer cette position en cinq thèses majeures.

(a) «Le langage se manifeste concrètement comme une activité humaine particulière et aisément identifiable : celle de *parler* (*parole* ou *discours*)» (2001, p. 13). Cette activité est en outre toujours *parler à un autre*, et en conséquence, «l'essence du langage se présente dans le dialogue [...], c'est-à-dire que le langage est étroitement lié à ce que les interlocuteurs ont en commun» (p. 15).

(b) L'activité de parler ne peut se réaliser qu'au moyen d'*une langue*, en tant que *technique historiquement déterminée* que les locuteurs (re-)connaissent comme telle : «parler, c'est donc toujours *parler une langue*, de sorte que le locuteur se présente toujours comme membre d'une communauté historiquement déterminée, ou, du moins, comme quelqu'un qui adopte [...] la tradition langagière d'une communauté» (p. 15).

(c) Reprenant alors la notion aristotélicienne d'*energeia*, Coseriu souligne que l'activité de langage est *créatrice*, c'est-à-dire productrice de nouveautés, ce qui explique cette dimension fondamentale que constitue le changement permanent des langues, et qu'elle est aussi *libre*, au sens philosophique du terme, ce qui signifie qu'elle peut s'adresser à tout objet ou encore que son objet est nécessairement infini. En conséquence, «la description d'une langue, si elle veut être adéquate à son objet, devrait présenter cette langue comme un système pour créer, et non pas comme un simple produit [...] une langue est à considérer plutôt comme «systématisation» constante que comme système fermé» (p. 21).

(d) Cette activité libre de langage est fondamentalement *signifiante*, ce qui veut dire qu'elle n'est pas «simple production de signes matériels pour des signifiés déjà donnés, mais bien création de contenu et d'expression à la fois» (p. 24). Et cette thèse débouche sur une analyse du rôle joué par le langage et dans la constitution même de l'activité de pensée, et dans le déploiement de tout processus de connaissance, qui nous paraît à ce point profonde et décisive que, plutôt que de tenter de la reformuler, nous la reproduirons (assez longuement).

«[...] la création de signifiés est un acte de connaissance, et le fait d'attacher des signifiés à tels ou tels signifiants, c'est-à-dire d'en faire des contenus de signes, est une façon de les fixer et de les rendre objectifs ; par conséquent, on peut dire que le langage en tant qu'*ενεργεια* est, dans un seul et même acte, connaissance et en même temps fixation et objectivation du connu. Or, connaître, c'est concevoir quelque chose comme identique en soi-même et en même temps différent de toute autre chose ; et c'est là, à proprement parler, la fonction originale du langage [...] De là que l'existence d'un signifié ne soit jamais la preuve de l'existence de la «chose» qui lui correspond. *Centaure*, *τραγελαφος*, etc., sont des signifiés linguistiques au même titre que *cheval* et *arbre* [...] Et la constatation de l'existence physique des choses est une opération

qui va du langage aux choses, et non pas inversement. En effet, l'existence des choses ne peut être constatée qu'à l'aide du langage et de ses signifiés : c'est le langage qui nous permet de nous demander si des étants correspondants à tel ou tel signifié déjà connu comme tel peuvent être rencontrés dans le «monde» [...] Le signifié n'implique donc que la possibilité de l'étant [...], et non pas l'étant en tant que tel. Ce n'est que dans un second moment que le langage peut parvenir à la désignation d'un étant particulier, correspondant à telle ou telle modalité de l'être. [...] La désignation est, partant, une possibilité du langage qui repose sur le langage en tant que signification. Et c'est la désignation qui nous conduit vers le monde des choses qui, en tant que «cosmos», monde ordonné et «structuré» [...] ne peut, par conséquent, être atteint qu'à l'aide du langage.» (pp. 24-26)

(e) Sur cette base, Coseriu revient alors sur le statut de la dimension communicationnelle-sociale du langage. Comme l'indiquait la thèse (a), le langage est toujours *parler à un autre*, et donc l'activité signifiante est toujours marquée par l'*altérité* ; elle est le fait de «sujets» qui s'ouvrent à d'autres «sujets», et c'est dans le cadre de cette intersubjectivité première que les référents mondains de cette activité acquièrent leur généralité et leur objectivité. A condition toutefois de distinguer la communication pratique de quelque chose à autrui (qui peut ne pas être attestée dans une production), de *la communication avec un autre*, qui est la condition originale de toute production verbale et qui, elle, est toujours présente (au moins implicitement). En conséquence, si le langage est un fait social, la langue qui le manifeste ne doit pas être considérée simplement comme «s'imposant» aux sujets parlants ; elle est aussi «expression de l'intersubjectivité, et, précisément, aussi bien dans le sens de la solidarité avec une tradition historique que dans le sens d'une solidarité actuelle avec une communauté parlante, qui est elle-même historique» (p. 29).

La position de Saussure est globalement compatible avec la précédente. Sa définition de LA LANGUE pose en effet que celle-ci est fondée sur la *pratique* de la parole, c'est-à-dire constitue un agir, dont on ne peut saisir les dimensions structurales que dans un second temps, en une démarche d'abstraction relativement artificielle. Et ses notes manuscrites (voir 2001) montrent qu'il qualifiait cette pratique de *discours*, notion que les rédacteurs du *Cours* ont systématiquement éludée.

## 2. LES FONDEMENTS DE L'ANALYSE DES DISCOURS

On peut considérer que les fondements méthodologiques de l'*analyse des discours* ont alors été posés par Voloshinov (1929/1977), dans le cadre d'une approche de philosophie du langage dont l'objectif majeur était d'élucider le statut et les conditions de développement de l'*idéologie* c'est-à-dire des *mondes de connaissance* spécifiquement humains, et en laquelle on retrouve l'essentiel du positionnement qui vient d'être évoqué. Pour l'auteur, toutes les unités de la connaissance humaine ont un statut sémiotique ; ce sont des signes d'entités mondiales constituant des référents. Mais ces signes-idées ne peuvent émaner de l'activité des seuls individus ; ils sont nécessairement les résultats de discours produits dans le cadre d'*interactions sociales* et en raison de ce statut, ces discours présentent toujours un caractère *dialogique* : ils s'inscrivent dans un *horizon social* et s'adressent à un *auditoire social* : « [...] tout mot comporte deux faces. Il est déterminé tout autant par le fait qu'il procède de quelqu'un que par le fait qu'il est dirigé vers quelqu'un. Il constitue justement le produit de l'interaction du locuteur et de l'auditeur » (1977, p. 123). En conséquence toute pensée, parce qu'elle est le produit de l'intériorisation de ces discours externes (c'est un « discours interne ») présente aussi nécessairement un caractère social, sémiotique et dialogique.

Dans cette perspective, Voloshinov propose un *programme méthodologique*, qui se caractérise par une démarche d'analyse *descendante* de l'activité langagière réalisée en discours dialogique. Celle-ci doit porter d'abord sur les conditions et les processus de l'interaction sociale [ou encore sur « les formes matérielles précises de l'expression de la psychologie du corps social » (p. 39)] ; elle doit porter ensuite sur la structure globale des discours qui sémiotisent ces interactions ; elle doit porter enfin sur les niveaux emboîtés d'organisation des signes à l'intérieur de ces discours : parties de textes, structures sémantico-syntactiques, unités minimales ou mots (p. 137).

Les rapports entre l'œuvre de Voloshinov et celle de Bakhtine ont une histoire complexe, qui est cependant aujourd'hui globalement clarifiée. On peut admettre désormais que les travaux du second se sont développés sur la base des propositions du premier, et que notamment l'analyse des *genres*

*du discours* que propose Bakhtine (1978 ; 1984) constitue un prolongement et un développement de l'approche des *genres verbaux* de Voloshinov (voir 1929/1977, p. 94)<sup>1</sup>. Dans ce qui suit, nous nous centrerons sur trois thèmes de l'approche proprement bakhtinienne.

Bakhtine a d'abord insisté sur la *diversité des interactions sociales* à l'œuvre dans les groupes humains, et sur la *diversité corrélative des productions langagières* qui s'y manifestent : pour lui, langue de travail, langue des anecdotes, argots, proverbes, récits littéraires, etc., constituent autant de systèmes différents et attestent d'un *polylinguisme* fondamental. La vie sociale serait donc ainsi animée par des « forces centrifuges » propageant l'hétérogénéité et la diversité, mais à celles-ci s'opposent des « forces centripètes » qui tendent (et réussissent souvent) à promouvoir une forme de langue dominante qui serait garante de l'unité et de l'intercompréhension ; il convient cependant de ne pas se laisser abuser par ce travail social de *standardisation*, et de considérer que la réalité d'une langue est constituée d'un enchevêtrement de formes dans le cadre desquelles se développent les énoncés concrets et leur significations.

Si la diversité à l'œuvre dans cet univers polylinguistique semble infinie, parce que «la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable» (1984, p. 265), elle est néanmoins *organisée* : chaque sphère d'utilisation de la langue élabore des types « relativement stables », c'est-à-dire des *genres de discours* qui se caractérisent par une certaine spécificité de leurs contenus aussi bien que des ressources linguistiques qu'ils mobilisent. L'adoption d'un genre de discours relève d'un choix qui «se détermine en fonction de la spécificité d'une sphère

<sup>1</sup> En raison notamment des turbulences socio-politiques et scientifiques ayant caractérisé l'Union Soviétique dans l'entre-deux guerres, il a longtemps été difficile de statuer sur la paternité des écrits produits dans les années 20 et 30 par ce que l'on a appelé le *Cercle de Bakhtine*. A l'issue d'un processus dans lequel Bakhtine même porte une certaine responsabilité (voir Todorov, 1981, pp. 15-24), certains ont soutenu que ce dernier était le seul auteur de l'ensemble de ces écrits, et que Voloshinov, comme Medvedev, n'auraient été que des prête-noms destinés à masquer l'auteur et à le protéger. On sait aujourd'hui que les deux derniers nommés ont bien existé, et depuis les travaux d'Ivanova (2003) notamment, la paternité de certains écrits leur a été restituée, et Voloshinov doit être en particulier considéré comme le seul auteur de l'ouvrage fondamental *Marxisme et philosophie du langage*.

donnée de l'échange verbal, des besoins d'une thématique, de l'ensemble constitué des partenaires, etc.» (p. 284). Bakhtine distingue en outre les *genres de discours premiers*, qui sont ceux de la vie quotidienne et qui entretiennent un rapport immédiat avec leur situation de production, et les *genres de discours seconds* (ou standardisés) qui apparaissent «dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) — artistique, scientifique, socio-politique — plus complexe et relativement plus évolué» (p. 267), et qui entretiennent un rapport indirect avec leur situation de production. Ces discours seconds sont générés dans le cadre d'institutions sociales et «récupèrent» les discours premiers, qui perdent ainsi leur rapport direct aux situations d'activité pour devenir littérature, théâtre ou œuvre scientifique. Dans cette perspective, les genres de discours constituent des *interfaces* entre le domaine des interactions sociales et celui des productions langagières, ou encore sont un passage obligé entre l'histoire et la langue : «les genres de discours, ce sont les courroies de transmission qui mènent de l'histoire de la société à l'histoire de la langue. Nul phénomène nouveau [...] ne peut entrer dans le système de la langue sans être longuement passé par la mise à l'épreuve et par la finition du style-genre» (p. 271).

Si les genres de discours premiers ont souvent la forme de dialogues, concrètement orientés vers un interlocuteur, en réalité tous les genres de discours sont orientés vers un *allocitaire*, réel ou fictif : tout discours est donc fondamentalement *dialogique*, en ce qu'il est attentif à l'autre et que cette attention laisse des traces linguistiques (des «harmonies dialogiques»). En outre, dans la mesure où il répond aux autres et anticipe leur réaction (attitude *responsive-active*), tout discours fait nécessairement écho à d'autres discours : tout énoncé renvoie à d'autres énoncés déjà proférés, en reprend des formes, des mots et des significations, dans le cadre d'une *intertextualité* globale (1978, p. 102).

### 3. METHODES ET MODELES D'ANALYSE DU DISCOURS

Depuis une trentaine d'années, se sont développées diverses démarches d'analyse des discours qui, si elles n'étaient pas toutes explicitement inspirées des principes fondateurs de

Voloshinov et de Bakhtine, étaient compatibles avec l'essentiel de leurs propositions. Dans ce qui suit, nous commenterons les principales démarches en tenant compte de la distinction posée par Bakhtine entre discours premiers et discours seconds. Sur cette base, il semble légitime de différencier, d'une part des discours qui sont la manifestation d'un agir langagier dont la structure est (relativement) *autonome*, d'autre part des discours qui sont la manifestation d'un agir langagier dont la structure témoigne d'une *dépendance*, soit par rapport à la complexité de la situation d'interaction verbale, soit par rapport à des situations d'agir général, et notamment des situations de travail (discours « situés »). Et comme nous allons le voir, les approches et les modèles contemporains de l'organisation des textes/discours sont plus ou moins pertinents et adaptés à la description de l'une de ces deux sous-catégories.

### 3.1. L'analyse conversationnelle

Les démarches contemporaines d'analyse des discours premiers se sont d'abord développées en sociologie, sous le label d'*Analyse Conversationnelle*, cette dernière posée comme la *méthode privilégiée* des approches ethnométhodologiques, c'est-à-dire comme le moyen permettant d'accéder, empiriquement, aux propriétés de l'« action sociale », c'est-à-dire des activités pratiques accomplies par les membres d'une communauté : l'analyse conversationnelle constitue «un programme de recherche [...] visant à explorer la possibilité d'une discipline d'observation naturelle qui traiterait de l'action sociale de façon rigoureuse, empirique et formelle» (Schegloff & Sacks, 1974, p. 233). Ces travaux initiaux étaient surtout centrés sur la structure praxéologique de la conversation, plutôt que sur les propriétés linguistiques des énoncés qui y étaient produits : «pour l'analyse de la conversation, ce sont les séquences et les tours de parole dans une séquence, plutôt que les phrases et les énoncés isolés, qui deviennent l'unité d'analyse» (Atkinson & Heritage, 1984, p. 5)<sup>2</sup>. S'est alors posée la question de savoir dans quelle mesure on pouvait considérer qu'il y avait isomorphisme entre l'organisation de l'action sociale et l'organisation de la

<sup>2</sup> La traduction de ces quatre extraits est reprise de Conein, 1986.

conversation en tant que phénomène langagier. Les auteurs européens qui se sont inscrits dans ce courant ont développé des recherches qui, d'une part analysaient la conversation dans le cadre d'une approche plus clairement linguistique, d'autre part interrogeaient les rapports entre la structure de l'action sociale à laquelle s'intègre la conversation, et la structure de cette conversation même. Sous le premier angle, les études de Kerbrat-Orecchioni (1990-1994), de Trognon et de son école (voir Trognon, 1991 ; Bernicot, Caron-Pargue & Trognon, 1997 ; Trognon & Kostulski, 1996 ; 1999), ainsi que les premiers travaux de l'Ecole de Genève (voir Roulet *et al.*, 1985) ont proposé des modèles des structures de base de la conversation et de l'échange, et analysé les mécanismes de marquage de ces structures par les unités ou processus linguistiques. Et dans une perspective proche, Mondada (1998 ; 2000) a développé une *linguistique interactionnelle* qui tente d'élaborer une «grammaire-pour-l'interaction», conçue comme «description des ressources linguistiques qui intègre radicalement leur configuration par les procédés situés et pratiques des locuteurs organisant et cordonnant leurs contributions à l'interaction» (2000, p. 25). Sous le second angle, les travaux ont tenté d'analyser les diverses formes de rapports qui pouvaient exister entre l'organisation d'une activité générale (ou non verbale) et l'organisation de productions verbales *situées* ne relevant pas nécessairement de la conversation. Vernant (1997) a proposé un cadre théorique distinguant diverses modalités d'agir général (*action singulière, actions collectives, actions communes* et *actions conjointes*) et situant les interactions langagières comme un cas particulier d'activité conjointe, susceptible d'être associée à toute forme d'agir général. Filliettaz (1999, 2002) pour sa part a initié une démarche qui, empruntant à la fois aux théories de l'agir général et aux acquis de l'analyse conversationnelle, vise à élaborer une conceptualisation intégrée des rapports entre agir non verbal et verbal, et dont nous commenterons quelques résultats plus loin (voir Chapitre 4, 3.1).

### **3.2. Les modèles de l'organisation des textes/discours**

Parallèlement au courant qui vient d'être évoqué, se sont développées des démarches qui visaient à formuler des *modèles*

*de l'organisation de tout discours/texte*, au-delà de la diversité des genres et des situations auxquels ceux-ci s'articulent.

Une école inspirée de la *Grammaire Générative* s'est centrée sur l'*organisation syntaxique interne* des textes et a exclu de son objet la problématique des relations entre les textes et le contexte de l'agir langagier. Ce courant saisit donc la production verbale au seul niveau de son produit linguistique, pose que celui-ci constitue une entité formelle autonome et propose des *typologies de textes* (Petöfi & Rieser, 1973 ; Van Dijk, 1972). Une telle conception repose sur le postulat selon lequel les humains seraient dotés d'une *compétence textuelle*, innée et universelle, qui ne serait qu'une sorte d'extension d'une compétence grammaticale première. Elle nie donc, de fait, la dimension socio-historique première de la textualité, et se trouve, comme la doxa dont elle est issue, inapte à accorder un statut à la diversité des langues aussi bien que des textes. Pour des raisons déjà développées, nous ne pouvons que la récuser globalement, et par ailleurs, elle semble aujourd'hui en voie d'abandon.

Certains des auteurs issus de ce premier courant (Van Dijk, 1993 ; Fairclough, 1995) ont opéré un profond changement d'orientation, en développant la *critical discourse analysis*, démarche qui, tout en s'appuyant sur des techniques sophistiquées d'analyse linguistique, vise surtout à être utile et active aux plans sociaux et politiques. Plutôt que d'œuvrer à la validation de tel paradigme ou de tel modèle discursif, ces auteurs se centrent sur des *problèmes sociaux* ou des *enjeux politiques*, recueillent des corpus de discours produits dans ces contextes, et analysent ces derniers en visant à montrer, d'une part que les propriétés de leur organisation sont déterminées (ou s'expliquent) par les conditions d'interaction locale et par les caractéristiques des structures macro-sociales, d'autre part comment ces mêmes discours contribuent à la reproduction, à la légitimation ou à la contestation des relations de pouvoir ou de domination à l'œuvre dans la société. Dans le cadre d'une approche *multidisciplinaire*, ce courant a surtout procédé à des analyses de textes produits dans les média, et y a notamment étudié les mécanismes de reproduction de l'inégalité entre genres, d'imposition d'une idéologie politique, de diffusion de conceptions ethnocentriques, nationalistes, racistes, etc.

Adam a développé une approche de *linguistique textuelle* (1990, 1992, 1999) qui prend appui sur les propositions de Bakhtine et qui souligne d'abord qu'on ne peut projeter sur la dimension textuelle/discursive les principes et les démarches de la linguistique des phrases. Sur ce point, il considère que l'approche de la dimension textuelle/discursive implique une véritable rupture, qui découle notamment de ce que la signification d'un texte n'est pas directement inférable de sa matérialité linguistique, et qu'elle implique donc, nécessairement, un renvoi à des instances externes. Sur cette base, Adam délimite alors un premier niveau d'analyse, constitué par les *discours* émanant des *formations discursives* (voir Foucault, 1969) ; discours se distribuant en *genres*, au sens de Bakhtine, genres eux-mêmes organisés de manière floue dans un *interdiscours*. Et il relève aussitôt qu'en raison de leurs multiples déterminations contextuelles, sociales et historiques, ces genres du discours ne peuvent constituer, en tant que tels, un objet d'étude pour une démarche de linguistique : «les genres de discours de Bakhtine pourraient probablement être envisagés dans leur dimension fondamentalement sociale et l'on entrerait dans les réseaux institutionnels des différents groupes sociaux [...] Une telle analyse [...] ne peut faire l'objet que d'une collaboration entre chercheurs de divers secteurs des sciences humaines» (1990, p. 20). Pour se doter d'un objet proprement linguistique, Adam re-convoque alors la distinction posée par Slatka (1975) entre discours et texte :

DISCOURS = Texte + Conditions de production

TEXTE = Discours - Conditions de production

Cette formule implique que si le discours est un objet concret combinant des propriétés textuelles et les caractéristiques d'un acte langagier accompli dans une situation déterminée, le texte constitue, lui, «un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l'objet concret» (p. 23). L'auteur délimite ce faisant un second niveau d'analyse, celui de la linguistique textuelle, dont la démarche consiste à gommer le rapport au contexte et à analyser les grandes *régularités transphrastiques* attestables dans cet *artefact* que constitue la *variable textuelle*. Reconnaissant toutefois qu'un texte ne prend sens qu'au travers de l'activité d'interprétation de ses lecteurs, activité qui reconstruit du sens à partir des indices disponibles dans la

matérialité textuelle, Adam souligne que ces indices linguistiques constituent des *instructions*, des *systèmes de contraintes*, destinés à orienter le lecteur dans son interprétation. Et pour traiter de cette dimension interactive, il adjoint à l'analyse proprement textuelle une approche relevant de la pragmatique. Ce double objectif le conduit alors à aborder l'organisation de tout texte sous deux angles distincts : celui de leur *dimension séquentielle* d'une part ; celui de leur *dimension pragmatique* (ou *configurationnelle*) d'autre part (p. 21). L'analyse de la première dimension le conduit à identifier cinq modalités d'organisation interne (ou *séquences*), qui définissent autant de *types textuels* (*types narratif, descriptif, argumentatif, explicatif* et *dialogal*, voir 1992), et l'analyse de la seconde dimension le conduit à identifier trois processus généraux ou transversaux relevant des domaines de l'*orientation argumentative*, de l'*énonciation* et de la *sémantique référentielle*. Dans la version la plus récente de son modèle, arguant qu'en définitive «l'unité "texte" est trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables» (1999, p. 82), Adam a cependant abandonné la notion de «types textuels», et a proposé une nouvelle approche articulant plus étroitement les méthodologies de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours : «La linguistique textuelle a pour tâche de décrire les principes *ascendants* qui régissent les agencements complexes mais non anarchiques de propositions au sein du système d'une unité TEXTE aux réalisations toujours singulières. L'analyse du discours [...] s'attarde quant à elle prioritairement sur la description des régularités *descendantes* que les situations d'interaction, les langues et le genres imposent aux composantes de la textualité» (p. 35).

Dans le prolongement de leurs premiers travaux centrés sur les interactions conversationnelles, Roulet et ses collaborateurs ont progressivement développé un modèle à visée générale, qui tente de combiner les apports de l'interactionnisme issu de Bakhtine et ceux de la psychologie cognitive (voir Roulet, 1991, 1999 ; Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001). Du premier courant, ils retiennent la nécessité d'adopter une démarche méthodologique descendante ; au second, ils empruntent la conception d'un dispositif *modulaire*, reposant sur «l'hypothèse qu'un objet complexe peut être décomposé en un certain

nombre de systèmes d'*informations simples* et notionnellement *indépendants*, qui déterminent différentes formes d'organisation» (Roulet, Filliettaz & Grobet, p. 42). Les auteurs s'interrogent néanmoins sur la compatibilité entre interactionnisme et modularité, et assument cette association sous deux conditions : - l'approche modulaire est adoptée seulement au titre d'*hypothèse méthodologique* [«Il est prématûré de considérer la modularité comme un reflet de mécanismes psychologiques, du fonctionnement de l'esprit humain, mais elle constitue une hypothèse prometteuse pour décrire la complexité de l'organisation du discours» (Roulet, 1999, p. 193)] ; - les modules sont conçus sans la propriété d'*étanchéité* (ou d'*encapsulation*) qui leur est conférée en psychologie cognitive (p. 195). Dans sa version actuelle, le modèle de l'Ecole genevoise distingue les *dimensions* du discours, dont il rend compte en définissant et décrivant un ensemble de *modules*, et les *formes d'organisation* qui constituent des constructions complexes résultant de la combinaison d'informations issues des modules ou dérivées de ceux-ci ; il présente en outre une structure *hétéarchique*, ce qui signifie qu'il autorise tous les types de couplages entre l'ensemble des modules et des formes d'organisation. Cinq modules sont proposés, qui sont dévolus à des traitements d'information pouvant être décrits de manière indépendante : - le module *lexical*, qui «consiste en un dictionnaire définissant la prononciation, l'orthographe, les propriétés grammaticales et les sens des mots des différentes variétés de la langue» (Roulet, Filliettaz & Grobet, p. 44) ; - le module *syntaxique*, qui «consiste en un ensemble de règles déterminant les catégories et les constructions de clauses en usage dans une langue» (p. 45) ; - le module *hiérarchique*, qui «définit les catégories et les règles permettant d'engendrer les structures hiérarchiques de tous les textes possibles» (p. 45), et qui distingue trois types de constituants (l'échange, l'intervention et l'acte), ainsi que trois types de rapports possibles entre ces derniers (la dépendance, l'interdépendance ou l'indépendance) ; - le module *référentiel*, qui a trait à la «description des rapports que le discours entretient avec le monde dans lequel il est produit ainsi qu'avec le(s) monde(s) qu'il représente», et qui vise plus spécifiquement à «rendre compte d'une part des actions langagières et non langagières accomplies ou désignées par les locuteurs, et d'autre part des

concepts impliqués dans de telles actions.» (p. 103) ; - le module *interactionnel* enfin, qui « traite les informations relatives à la matérialité des interactions », à savoir le canal, le mode et le lieu d'interaction (p. 141). Les formes d'organisation relèvent quant à elles de deux sous-groupes. Les *formes élémentaires* résultent du couplage d'informations d'origine modulaire et président à l'organisation *sémantique*, *prosodique* (les deux couplant les informations lexicales et syntaxiques), *relationnelle* (couplage des informations hiérarchiques, lexicales et/ou référentielles), *opérationnelle*, *séquentielle* (les deux couplant les informations hiérarchiques et référentielles), *informationnelle* (couplage d'informations hiérarchiques, lexicales, syntaxiques et référentielles) et *énonciative* (couplage d'informations lexicales, syntaxiques et interactionnelles). Les *formes complexes* résultent du couplage d'informations issues des modulaire et/ou d'autres formes d'organisation, et elles président aux organisations *compositionnelle*, *périodique*, *topicale*, *polyphonique* et *stratégique* (pp. 49-50).

#### 4. NOTRE APPROCHE DES CONDITIONS DE PRODUCTION ET DE LA STRUCTURE DES TEXTES/DIS COURS

Dans le cadre de l'unité genevoise de didactique des langues<sup>3</sup>, nous avons élaboré une méthode d'analyse et un modèle de l'organisation des textes qui s'inspirent clairement des approches interactionnistes de Voloshinov et de Bakhtine.

La *méthode d'analyse* a consisté d'abord en la constitution d'un vaste corpus de textes visant à la représentativité des divers genres en usage en français contemporain<sup>4</sup>; à ce corpus a été appliquée une grille de codification des unités linguistiques qui y étaient attestables, et ces données ont fait l'objet de diverses techniques de traitement statistique (voir Bain, 1985).

<sup>3</sup> Ces travaux ont été initiés par un groupe de chercheurs composé notamment, outre le signataire de ce texte, de D. Bain, C. Davaud, J. Dolz, A. Pasquier et B. Schneuwly, et ils ont été prolongés, en partie par le groupe GRAFE dirigé par B. Schneuwly, en partie par les membres actuels du LAF (voir l'*Introduction générale* de ce numéro).

<sup>4</sup> Des travaux analogues ont été réalisés notamment sur les textes basques (Plazaola Giger, 1993 ; Larrigan, 1996), catalans (Dolz, 1990) et portugais (Machado, 1998 ; Mugrabi, 1997).

Cette démarche a permis d'obtenir un ensemble de résultats dont nous relèverons trois aspects principaux (voir Bronckart *et al.*, 1985 ; Bronckart, 1997).

Le premier est de l'ordre de la clarification terminologique. Tel qu'il a été exploité jusqu'ici, le terme de *discours* désigne la mise en œuvre du langage par des individus dans des situations concrètes : il vise donc à désigner les pratiques langagières, par opposition au système de LA LANGUE. Mais, comme nous l'avons vu, ce système ne constitue qu'une abstraction théorique seconde, la réalité langagière étant entièrement constituée de pratiques situées ; nous avons dès lors soutenu (Bronckart & Stroumza, 2002) que pour désigner cette réalité, il convenait de s'en tenir à l'expression *d'agir langagier* plutôt que d'utiliser « activité discursive », d'une part parce que l'usage de cette dernière expression pourrait donner à penser que le langage se manifeste autrement que comme pratique, d'autre part parce qu'il est possible de donner au terme de discours un sens à la fois plus précis et plus profond (voir plus loin). Réalisé en exploitant les ressources d'une langue naturelle, l'*agir langagier* se traduit par un *texte*, que l'on peut définir comme toute *unité de production verbale* véhiculant un message organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence, ou encore comme *l'unité communicative* de rang supérieur, correspondant à une unité d'*agir langagier* donnée. Dans cette perspective, pour rendre justice à la diversité des formes d'*agir*, nous utilisons l'expression de « sortes d'*agir langagier* », et pour rendre compte de la variété des productions verbales, nous utilisons la notion de *genres de textes* (plutôt que celle de « genres de discours »). Cette disposition permet ainsi de conserver la distinction de niveaux que le programme méthodologique de Voloshinov posait entre l'*agir langagier* et le *texte* ; distinction indispensable dans la mesure où à un *agir langagier* donné peuvent correspondre plusieurs genres de textes possibles, et réciproquement.

Un deuxième résultat a consisté en la conceptualisation des *conditions de mise en œuvre des textes* par un ou plusieurs actants. Notre approche pose d'abord la préexistence de genres de textes élaborés par les générations précédentes, et organisés en un répertoire de modèles que nous qualifions d'*architexte* d'une communauté langagière. Ces modèles de genres ont certes des caractéristiques sémiotiques plus ou moins clairement

identifiables, mais ils sont aussi porteurs d'*indexations sociales* : dans la mesure où chaque genre a nécessairement fait l'objet d'évaluations sociales, il se trouve réputé adapté au commentaire de tel ou tel agir général, réputé mobilisable dans telle ou telle situation d'interaction, ou encore affecté d'une certaine valeur esthétique. Et ces genres ont aussi fait l'objet de démarches de connaissance (ils ont été décrits, étudiés), au terme desquelles ils se trouvent pourvus d'étiquettes plus ou moins stables. Notre conceptualisation tente ensuite de circonscrire et de définir la *situation* dans laquelle se trouve tout actant singulier ayant à produire un texte. Cette situation peut être décrite par un ensemble de paramètres *physiques* (émetteur, récepteur, espace-temps de l'acte de production) et un ensemble de paramètres *socio-subjectifs* (type d'interaction sociale en cours, buts possibles dans ce cadre, rôles attribués aux protagonistes de l'interaction), ces paramètres permettant de définir la sorte d'*agir langagier* auquel correspondra le texte produit. Et cette situation inclut également les *connaissances thématiques* qui vont être exprimées dans le texte, telles qu'elles sont disponibles (et organisées en macro-structures) dans la mémoire de l'actant. Tenant compte des deux éléments qui précèdent, la production verbale effective procède alors, d'une part du choix d'un genre textuel qui paraît adapté à la situation, par emprunt à l'un des modèles de l'architexte (processus d'*adoption* d'un modèle textuel), d'autre part de l'exploitation de ce modèle en tenant compte des propriétés toujours particulières de la situation de production de l'actant (processus d'*adaptation* de ce modèle). De sorte que le texte empirique issu de ce double processus présente toujours et des propriétés *génériques*, et des propriétés individuelles ou *stylistiques*.

Le dernier apport a consisté en l'élaboration d'un modèle de l'*architecture textuelle*, qui distingue trois niveaux. Le plus profond de ceux-ci, l'*infrastructure*, comporte deux régimes d'organisation nettement différents. Le premier est celui de la *planification générale* du contenu thématique, qui est régie cognitivement, en ce sens que cette planification ne témoigne de l'existence d'aucun formatage proprement langagier : le plan général d'un texte dépend de l'ampleur des connaissances thématiques mobilisées pour l'agir, et des mécanismes de redéploiement obligé de ces connaissances simultanées dans l'ordre du successif (transformation des macro-structures en

super-structures textuelles). Le second mode d'organisation est celui des *types de discours*, ces derniers pouvant être définis comme des *segments de texte* qui, d'une part se caractérisent par la mobilisation de sous-ensembles particuliers de ressources linguistiques (ils sont ainsi linguistiquement reconnaissables), et d'autre part témoignent de la confection d'un *monde discursif* déterminé (nous y reviendrons ci-dessous). C'est dans le cadre de ces types discursifs que se déploient ces modes de planification proprement linguistiques que constituent les *séquences* définies par Adam (voir 3.2), et que sont également organisées les *phrases* ou *clauses* décrites dans les approches strictement syntaxiques. Le niveau intermédiaire est celui des *mécanismes de textualisation*, qui contribuent à donner au texte sa cohérence thématique, par delà l'éventuelle hétérogénéité de l'infrastructure. Fondamentalement articulés à la linéarité du texte, ils en explicitent (ou « marquent »), par le biais de *séries isotopiques*, les grandes articulations hiérarchiques, logiques et/ou temporelles. Les mécanismes de *connexion* marquent les articulations de la progression thématique au moyen de séries d'organisateurs textuels ; les mécanismes de *cohésion nominale* introduisent les unités d'information nouvelle et en assurent les relais ou les reprises au moyen de séries d'unités ou processus anaphoriques ; les mécanismes de *cohésion verbale* organisent la temporalité des procès (états, événements, actions) évoqués dans le texte, au moyen de séries de terminaisons verbales ou d'unités temporelles associées (adverbes ou groupes prépositionnels). Le niveau le plus superficiel est constitué par les mécanismes de *prise en charge énonciative* qui contribuent à donner au texte sa cohérence pragmatique (ou interactive). Ceux-ci reposent d'abord sur la construction d'une *instance générale de gestion du texte*, que certains théoriciens qualifient parfois de « narrateur » (voir Genette, 1972) ou d'« énonciateur » (voir Ducrot, 1984), et que nous qualifions pour notre part de « *textualisateur* » ; cette instance est celle à laquelle l'auteur empirique d'un texte confie la responsabilité de ce qui va être énoncé. A partir de cette instance s'effectue d'abord la distribution des *voix* qui «s'entendent» dans le texte (voix de personnages, d'instances sociales, voire de l'auteur même) ; et à partir de ces voix se manifestent éventuellement des *évaluations* (jugements, opinions, sentiments) de certains aspects du contenu thématique, qui sont marquées par des unités ou

processus relevant de la *modalisation*. Ces derniers mécanismes sont qualifiés de « superficiels » dans la mesure où ils opèrent dans une quasi indépendance à l'égard de la progression du contenu thématique et ne s'organisent dès lors pas en séries isotopiques ; moins nécessairement présents que les précédents, ils servent essentiellement à orienter l'interprétation que les destinataires pourront faire du texte.

En complément de ce qui précède, il nous paraît nécessaire de clarifier la notion de *type de discours*. Comme nous l'avons indiqué, quel que soit le genre dont il relève, chaque texte est en principe (ou à de rares exceptions près) composé de segments différents. Un roman historique, par exemple, peut être composé d'un segment principal dans lequel la chronologie des événements est exposée, et de segments intercalaires introduisant soit des dialogues de personnages, soit des réflexions de l'auteur. De la même manière, une monographie scientifique peut être composée d'un segment principal dans lequel est exposée la théorie de l'auteur et de segments intercalaires relatant la chronologie de la constitution de théories concurrentes. C'est au niveau de ces segments intuitivement isolables par leur fonction sémantico-pragmatique que peuvent être identifiées des *configurations d'unités linguistiques spécifiques* (sous-ensembles de temps des verbes, de pronoms, d'organiseurs, d'adverbes de marques de modalisation, etc.), en nombre fini (quatre dans notre modèle), qui constituent le niveau superficiel, ou apparent, des types discursifs. Si ces types nous paraissent importants, c'est parce qu'ils nous paraissent traduire ou *sémiotiser des mondes discursifs*, c'est-à-dire des formats organisant les relations entre, d'une part les coordonnées de la situation d'action d'un actant, et d'autre part celles des mondes collectivement construits dans la textualité ; en d'autres termes, ces mondes discursifs constituent les cadres dans lesquels s'effectuent, au cours de la production ou de la réception textuelle, la mise en interface entre les représentations ayant leur siège en un actant (représentations individuelles) et les représentations ayant leur siège dans des instances collectives (représentations collectives). La construction de ces mondes repose sur deux opérations psycho-langagières relevant de la décision binaire : soit les coordonnées organisant le contenu sémiotisé sont explicitement

mises à distance des coordonnées générales de la situation de l'actant (ordre du RACONTER), soit elles ne le sont pas (ordre de l'EXPOSER) ; par ailleurs, soit les instances d'agentivité sémiotisées dans le texte sont mises en rapport avec l'actant et sa situation (implication), soit elles ne le sont pas (autonomie). Le croisement du résultat de ces décisions produit alors quatre mondes discursifs : RACONTER impliqué, RACONTER autonome, EXPOSER impliqué, EXPOSER autonome. Et les mondes ainsi définis sont exprimés par quatre types de configurations d'unités linguistiques, que nous qualifions respectivement de *récit interactif*, *narration*, *discours interactif* et *discours théorique*. Une de nos hypothèses de travail est que c'est dans le cadre de la pratique des types/mondes discursifs que se construisent et se développent les diverses formes de raisonnement humain : raisonnement causal/temporel dans les mondes du RACONTER (récit et narration), raisonnement de sens commun (fonctionnant selon le régime des « représentations sociales » ; voir Moscovici, 1961) dans le discours interactif ; raisonnement logico-argumentatif dans le discours théorique. On relèvera cependant que si les quatre mondes discursifs sont attestables dans toute langue, chacune d'entre elles met en œuvre, pour les exprimer, des moyens qui peuvent être différents (à titre d'exemple, le français marque la différence entre récit et narration par l'emploi des temps des verbes, mais l'espagnol et l'allemand ne marquent cette même distinction que par la sélection des unités pronominales). Et on relèvera aussi que les types discursifs, s'ils ont parfois « purs » ou « idéaux », peuvent se combiner ou s'interpénétrer selon des modalités complexes (voir Bronckart, 1997, pp. 183-211).

Pour clore, il convient encore de préciser que s'ils procèdent d'un long travail relevant (en partie au moins) de la linguistique et/ou de l'analyse des discours, les résultats que nous avons obtenus ne nous fournissent cependant qu'un *instrument méthodologique*, destiné à être mis au service de l'approche de questions relatives à la formation et au développement des personnes. Nous en évoquerons quelques exemples au Chapitre 4 (2.3), et nous monterons surtout, au Chapitre 5 (4), comment la recherche qui fait l'objet de ce numéro exploite certains aspects de cet instrument.

## Chapitre 3

---

### *Le travail comme agir et la formation par l'analyse du travail*

Avant de présenter l'interactionnisme socio-discursif, qui constitue le cadre général dans lequel s'inscrit notre problématique de recherche, dans la mesure où cette dernière porte sur des situations de *travail*, et vise notamment à fournir des aliments utiles aux démarches de *formation par l'analyse du travail*, il convient de proposer un bref bilan de l'état de ces problématiques et des travaux empiriques auxquels elles ont donné lieu au cours des dernières décennies.

#### 1. AGIR, TRAVAIL ET ANALYSE DU TRAVAIL

Selon le sens commun, le *travail* constitue à l'évidence une *forme d'agir*, ou une *pratique*, qui serait propre à l'espèce humaine. Comme dans les autres espèces socialisées, se sont mises en place chez les humains des *activités collectives organisées* destinées à assurer la survie des membres du groupe, mais ces activités s'y sont particulièrement complexifiées et diversifiées, et certaines d'entre elles visent à la production de biens matériels et peuvent donc être qualifiées d'*économiques*. Dans le cadre de ces dernières, des *tâches* particulières sont attribuées aux individus (*division du travail*), ce processus étant nécessairement associé à la mise en place des formes d'organisation sociale particulières, impliquant l'émergence de normes, de relations hiérarchiques, de rôles et de responsabilités attribués aux individus, etc.

Ces formes d'activités économiques n'ont cependant pas toujours été considérées comme relevant du travail : les sociétés traditionnelles ne disposaient généralement que d'un terme unique pour désigner l'agir (*ergon* en grec par exemple), et le terme même de « travail » n'est attesté dans les langues

romanes que depuis les débuts du XVe. Comme le relève Billiard (1993), l'attribution d'un signifié spécifique à ce dernier terme est en fait corrélative de l'émergence, en Occident, du capitalisme industriel et de l'économie de marché. Selon cette auteure, dans les sociétés traditionnelles, l'activité économique était « encastree » dans les autres rapports sociaux (rapports de parenté, rapports politiques, religieux, etc.), ou encore naturellement incluse dans ces rapports, qui la déterminaient entièrement et dont elle ne constituait qu'un aspect parmi d'autres. Avec l'émergence du capitalisme marchand, puis industriel, l'activité économique s'est progressivement détachée des autres types d'activités et de rapports sociaux, au point de s'organiser, dans les sociétés contemporaines, en une institution non seulement *autonome*, mais aussi *dominante*, que les autres institutions (en particulier politiques) tentent de réguler et/ou de contrôler. Dans les fabriques, puis les entreprises modernes, la production de biens est organisée en fonction des prix, qui dépendent de la situation du marché et de l'estimation que font les propriétaires des dites entreprises des profits nécessaires ou souhaitables. La production y est organisée en divers *postes de travail*, qui prédéfinissent des *emplois* qui ont eux-mêmes un coût, dans la mesure où ils sont proposés à des individus contre rétribution, ces individus vendant eux-mêmes leur force de travail et devenant de la sorte des *travailleurs salariés*.

L'émergence de cette forme d'organisation économico-sociale a nécessairement requis, dès le départ, des démarches implicites ou informelles *d'analyse du travail*, ne fût-ce que de la part des chefs d'entreprise soucieux de rationaliser la production et d'accroître les profits. Mais elle a surtout généré une *dualité durable* dans l'approche de ce que peut constituer le travail : d'un côté, les propriétaires et/ou concepteurs des entreprises définissent les conditions d'une activité économique rentable et proposent des modalités d'organisation du travail en divers secteurs, emplois et tâches ; d'un autre côté, les salariés engagés dans ces mêmes entreprises « vivent » leur agir dans ce cadre comme un travail, qu'ils se représentent, qu'ils évaluent, et pour lequel ils mobilisent, de gré ou de force, un part de leurs ressources comportementales et psychiques-mentales. Et la problématique de l'analyse du travail se trouve dès lors en permanence confrontée à la *co-existence* de ces deux niveaux et aux considérables *décalages* existant entre eux.

Taylor (1910/1927) est, on le sait, le fondateur d'une « science du travail » totalement articulée au premier des points de vue qui viennent d'être évoqués. Sa démarche visait à établir les principes d'une *organisation scientifique des usines* qui assurerait un maximum de rentabilité, et qui servirait aussi bien les intérêts des patrons que des ouvriers (voir 1927, p. 23). Dans cette perspective, il a d'abord étudié les conditions de travail dans les entreprises, puis expérimenté des procédures qui feraient en sorte que chaque ouvrier travaille plus, plus vite et mieux. Mais comme le montre son célèbre exemple de la réorganisation de la manutention des gueuses de fonte dans la sidérurgie (pp. 42-46), ces expériences présentaient un caractère pour le moins brutal et unilatéralement descendant. Il s'agissait d'abord d'identifier un ouvrier particulièrement costaud et de l'isoler (le soustraire l'influence des mauvaises pratiques de ses compagnons), ensuite de le confier à un mentor lui fournissant une liste d'instructions extrêmement détaillées auxquelles il devait se soumettre complètement, sans formuler la moindre question ou remarque ; cette procédure devant lui permettre de manutentionner 47 tonnes de fonte par jour au lieu des 12 tonnes habituelles, et cette performance étant récompensée d'une hausse de 60% de la rétribution journalière. Taylor rapporte que son premier cobaye s'adapta parfaitement à cette situation et accomplit sa performance pendant trois ans, puis que la démarche fut ensuite généralisée, ouvrier par ouvrier, à l'ensemble de l'usine. Comme le signale Nelson (1980), il omet cependant de mentionner que son ouvrier-princeps (Schmidt ou Noll, selon les versions) perdit ensuite son travail et sa maison pour raison d'alcoolisme.

S'ils furent ensuite sans doute un peu moins brutaux, les principes du *taylorisme* ont, jusqu'au-delà de la moitié du XXe, constitué le cadre de référence de l'organisation du travail industriel. Ils ont suscité également l'émergence de démarches de recherche relevant notamment de la *psychologie du travail*, qui prenaient certes en compte les aptitudes des individus et les propriétés du « moteur humain », mais qui restaient néanmoins centrées sur les conditions d'adaptation des travailleurs aux caractéristiques objectives de leurs tâches : adapter l'homme à son travail, et trouver à chaque travailleur sa « vraie » place, c'est-à-dire celle qui contribuerait le mieux à l'amélioration de la rentabilité (voir Resche-Rigon, 1984). Il a par ailleurs suscité

des démarches de formation fondées sur l'analyse des caractéristiques des postes de travail, et visant à fournir aux individus les *qualifications* requises pour les occuper.

On peut considérer globalement que l'*ergonomie*, comme discipline, s'est constituée en réaction, voire en opposition au taylorisme. Officiellement fondée par Murrel en 1949, elle visait d'abord à analyser les «problèmes de fonctionnement d'opérateurs humains [en veillant à ce que ceux-ci demeurent] intacts et en bonne santé» (voir Singelton, Easterby & Whitfield, 1967, pp. 12-23). Si elle s'inscrivait de fait dans le prolongement de travaux antérieurs centrés sur la santé ou la sécurité des travailleurs (et visant à atténuer les méfaits de l'industrialisation), cette discipline s'est cependant rapidement caractérisée, plus ou moins radicalement selon les contextes épistémologiques et culturels<sup>1</sup>, par un renversement de paradigme, substituant à la visée d'adaptation de l'homme à son travail, celle de l'adaptation du travail et de ses conditions aux propriétés d'ensemble des opérateurs humains (voir Ombredane & Faverge, 1955). Dans cette perspective, si des travaux peuvent porter sur divers aspects de l'organisation du travail dans les entreprises, la démarche centrale se fonde sur une analyse de l'*effectivité du travail* («des problèmes réels, en situations réelles, en temps réel») : elle soutient qu'on ne peut définir ce même travail effectif sans prendre en compte l'ensemble des aspects des rapports qu'entretient l'opérateur avec les tâches qu'il est censé accomplir, et elle vise en définitive à saisir le travail du point de vue de ces opérateurs. Une telle approche a alors conduit à mettre en évidence les décalages évoqués plus haut entre le travail prédéfini et le travail tel qu'il était vécu par les acteurs, ce qui a donné lieu plus tard à la célèbre opposition entre *travail prescrit* et *travail réel* (voir Daniellou, Laville & Teiger, 1983), que Teiger a encore affinée en distinguant trois niveaux : - le *travail théorique*, «tel qu'il existe dans les représentations sociales les plus répandues, y compris celles de ingénieurs et des divers concepteurs» ; - le

<sup>1</sup> Le renversement le plus radical s'est réalisé dans les pays francophones, ce qui a notamment donné lieu à l'expression d'*ergonomie de langue française*, qui vise certes à codifier cette radicalité, mais qui demeure malheureuse, en ce que des approches semblables ont été développées dans bien d'autres contextes linguistiques.

*travail prescrit ou attendu* «au niveau local de l'organisation du travail, qui fixe soit des règles, soit des objectifs [qui] tiennent compte des spécificités locales» ; - le *travail réel* «au niveau de l'activité d'une personne [...] en un lieu, en un temps [...], là où se révèlent les savoir-faire et les connaissances des opérateurs, où s'opère la mise en œuvre du corps tout entier pour élaborer des compromis opératoires, où se construit le rapport subjectif au travail» (1993, p. 84). Dans le même mouvement, cette approche a conduit à se centrer sur l'«activité» de la personne au travail, l'acception de ce terme étant nettement disjointe de celle évoquée jusqu'ici à partir des approches de Leontiev ou de Humboldt. Pour l'ergonomie, l'*activité des travailleurs*, c'est *leur faire et leur vécu de ce faire*, qui s'appréhende à la fois par des démarches d'observation et de mesure des comportements, et par des démarches visant à ce que les opérateurs verbalisent leurs propres représentations des situations de travail ainsi que les multiples aspects de leur agir vécu. Cette activité est alors conçue comme un objet en principe *énigmatique*, que les démarches qui viennent d'être évoquées vise à re-construire (à co-construire avec les travailleurs) ; elle est aussi considérée comme relevant nécessairement d'un *compromis* entre exigences de tâches prédefinies et ressources effectives mobilisables par les travailleurs (voir Teiger, 1977).

Des multiples travaux centrés sur cette énigme que constitue l'activité de travail, nous relèverons trois courants importants. Tout d'abord l'approche anglo-saxonne d'*Human Engineering*, en partie inspirée de l'ethnométhodologie et centrée sur les interactions se développant dans les systèmes homme-machine. Celle-ci souligne la nécessité d'aborder la réalisation des tâches dans sa globalité, et non plus en la décomposant en de multiples opérations considérées comme autonomes (voir Norman, 1993) ; elle met l'accent également sur l'importance croissante que prennent, dans le travail contemporain, le maniement et la gestion des objets symboliques et des *artefacts cognitifs* (voir Hutchins, 1989) ; elle conduit enfin et surtout à considérer que toute action est *située*, en ce sens qu'elle est à la fois indexée à une situation et dépendante de l'action (et de l'interprétation probable) de son destinataire (voir Suchman, 1987). Un courant d'*ergonomie cognitive* s'est ensuite centré, comme l'indique son nom, sur les ressources et opérations mentales que mobilisent (ou peuvent mobiliser) les opérateurs,

et plus largement sur les différentes formes de manifestation de *l'intelligence* des opérateurs au travail (voir notamment Conein, 1994 ; Hoc, 1991 ; Leplat, 1997 ; de Montmollin, 1986 ; Theureau, 1992). Si elles ont contribué à un important renouveau conceptuel de l'analyse des paramètres de l'agir, ces démarches restent cependant confrontées, comme le note Clot (1999), à d'importants problèmes théoriques et méthodologiques, notamment à celui des conditions d'identification des *actions* dans le flux de l'activité des travailleurs, et à celui de la nature des rapports existant entre les conduites observables et les différentes productions langagières qui y sont associées. On associera encore à ces courants la démarche de *psychodynamique du travail* initiée par Dejours (1980 ; voir aussi Davezies, 1993). Si elle s'inscrit dans la tradition déjà évoquée d'études portant sur la santé des travailleurs, et si elle aborde surtout le versant psycho-subjectif de cette santé, en analysant en particulier la *charge affective* du travail dans son interdépendance avec les charges cognitives et mentales, cette démarche met aussi en évidence que les sources principales de la souffrance au travail résident dans : «l'entrave à l'exercice de l'intelligence créatrice ; le déni généralisé de l'usage pourtant nécessaire de cette intelligence [...] ; la non-reconnaissance des efforts et du coût pour les travailleurs de l'exercice de cette intelligence, en termes de santé» (Dejours, 1993, p. 48).

D'autres approches saisissent la question du travail dans une perspective plus large, qui a trait au rôle que joue ce dernier dans le *développement* des personnes. Une des sources de cette démarche est la « philosophie pratique » d'Arendt (1961), qui re-convoque notamment les concepts aristotélicien de *poeisis*, *praxis* et *energeia*. La *poeisis*, c'est le travail comme activité de production de biens, comme technique prédéfinie et orientée par des finalités économiques. La *praxis* relève quant à elle d'une autre sphère, ou d'un autre « genre » : c'est une des manifestations de l'*energeia*, en l'occurrence une activité au travers laquelle s'accomplit en permanence la re-définition du rapport d'une personne à la Cité, activité qui peut prendre des formes variées, mais qui s'organise selon des procédures éthiques visant, par la négociation et la discussion, à définir perpétuellement ce qui pourrait constituer le bien commun de cette Cité. Cette *praxis* requiert en conséquence un langage

partagé (voir Habermas) et est nécessairement collective : au contraire de la *poiesis*, elle ne peut être analysée en termes de calculs et de décisions d'acteurs rationnels qui viseraient un but prédéterminé. L'approche développée par Jobert (sous-presse) s'inscrit, au moins partiellement, dans cette perspective centrée sur la praxis ; elle vise à analyser les mécanismes qui, dans le cadre de situations de travail, contribuent à la reconnaissance (ou au déni) de l'identité et du statut des personnes ; et elle débouche tout naturellement sur des démarches de formation par l'analyse du travail que nous commenterons plus loin.

Un autre source de ce dépassement est l'approche historico-culturelle de Vygotski, qui inspire la *clinique de l'activité* initiée par Clot (1995, 1998, 1999). Celle-ci se donne d'abord une définition large du travail, qui saisit l'activité économique au-delà de la forme qu'elle a prise dans les sociétés capitalistes, et qui vise un aspect (au moins) de la praxis d'Arendt, que Wallon définissait comme une obligation de réciprocité : la nécessité de «contribuer par des services particuliers, à l'existence de tous, afin d'assurer la sienne propre» (1938, p. 203). Elle se centre ensuite sur la contribution de l'activité de travail à la construction permanente des personnes, dans le prolongement du schéma développemental de Vygotski, en considérant que les situations de travail constituent des lieux collectifs générant en permanence ces *zones de développement proche* où sont susceptibles de se réaliser de multiples formes d'apprentissage. Ce faisant, cette approche conçoit la réalité du travail bien au-delà de ce qui est visible : le travail réel d'un humain, c'est aussi son travail pensé, empêché, possible, etc. On notera encore que sur le versant du travail théorique et/ou prescrit, ce courant transpose au domaine du travail les notions bakhtiniennes de genre et de style de discours (voir Clot & Faïta, 2000) : elle pose l'existence de *genres professionnels*, définis comme des types relativement stables d'activités socialement organisées par un milieu professionnel. Ces genres, qui constituent à la fois des contraintes et des ressources pour l'agent, seraient sans cesse transformés et restructurés sous l'effet des contributions stylistiques des individus au travail. Qu'il s'agisse de «prendre» la classe (Clot & Soubiran, 1999) ou de conduire un TGV (Faïta, 1997), les recherches montrent en effet que le style — la *façon de faire* — du professionnel permet un re-travail constant des genres en situation.

Dans le cadre de ces divers courants, de multiples situations de travail ont fait l'objet de recherches détaillées, que nous ne pourrons recenser ici. Il convient cependant de signaler que l'évolution des *didactiques des disciplines scolaires* a conduit récemment à l'émergence d'un champ d'analyse nouveau qui est celui du *travail enseignant*. Dans les premières phases de leur constitution, ces didactiques visaient essentiellement à une mise à jour et à une *rationalisation* des programmes et méthodes d'enseignement, et plus généralement à une redéfinition du *projet d'enseignement* des matières scolaires. Une fois cet objectif atteint, s'est tout naturellement manifesté le souci de vérifier ou de contrôler la réalité de sa mise en œuvre : dans quelle mesure les enseignants exploitent-ils les nouveaux programmes et moyens d'enseignement ? Et si les nouvelles démarches sont utilisées, dans quelle mesure sont-elles efficaces ? Une seconde phase de travaux didactique s'est alors mise en place, dont l'objectif majeur était d'analyser ce qui se passait réellement en classe, de voir comment les nouveaux projets étaient mis en œuvre dans le déroulement concret d'une leçon. En didactique des mathématiques, prenant appui sur la théorie des *situations didactiques* (Brousseau, 1986), de nombreux travaux ont analysé les interventions de l'enseignant, son activité globale et leurs effets sur le développement des interactions d'apprentissage (voir Brousseau, 1996 ; Brun *et al.*, 1998 ; Portugais, 1998). Dans le domaine de l'enseignement des langues, Canelas Trevisi (1997) a procédé à une étude des *décalages* existant entre la planification de leçons de français et la réalisation effective de ces mêmes leçons. Cette étude a mis en évidence trois types de facteurs qui orientent les actions des enseignants et qui expliquent certains des décalages observés : - la compétence effective des enseignants eu égard au thème abordé ; - certaines propriétés discursives des interventions langagières des enseignants ; - la nature des interventions des élèves et la capacité qu'a l'enseignant d'y réagir. Plazaola Giger (2000) et Plazaola Giger & Leutenegger (2000) ont prolongé cette approche, en une analyse du travail d'enseignants de classe d'immersion qui a mis en correspondance des données de trois types : des protocoles relatant le déroulement de la leçon, et des protocoles issus d'entretiens avec l'enseignante, soit avant la réalisation de la leçon (planification du travail), soit après celle-ci (commentaires évaluatifs).

Ces études ont conduit à un *rééquilibrage* des intérêts des didacticiens ; s'intéresser aux processus mis en œuvre par les élèves reste indispensable, mais il convient aussi de comprendre quelles sont les capacités requises des enseignants pour qu'ils puissent réussir dans ce qui fait la *spécificité* de leur métier : la gestion d'une situation de classe et du parcours d'une leçon, en fonction d'une part d'attentes et d'objectifs prédefinis par l'institution scolaire, en fonction d'autre part des caractéristiques et des réactions effectives des élèves (Sensevy, 1998 ; pour une synthèse, voir Schubauer Leoni & Dolz, 2004 ).

## 2. LANGAGE ET TRAVAIL

Parallèlement à l'évolution de l'ergonomie et de l'analyse du travail, se sont développées diverses approches des productions langagières en situation de travail, inspirées notamment de l'analyse conversationnelle, de la *critical discourse analysis* et de l'analyse des discours. Nous en présenterons quelques aspects, en distinguant d'une part les travaux portant sur les discours d'anticipation du travail, et ceux ayant trait aux productions langagières (ou sémiotiques) en situation effective de travail.

Quelques travaux récents, relevant de l'analyse des discours, ont porté sur les propriétés des textes évoquant des dimensions de *prescription* d'un travail ou d'une tâche. Ces travaux mettent d'abord en évidence la difficulté de délimitation et de classement des *genres* dont ces textes relèveraient : Garcia-Debanc observe notamment que «les textes qui prescrivent des actions constituent [...] un ensemble moins homogène et moins bien délimité que les textes que l'on regroupe en général comme étant des récits» (2001, p. 67), et s'il en propose une liste allant des énoncés injonctifs aux horoscopes, Adam (2001, pp. 11-21) pose un constat analogue, qui confirme encore la multiplicité des étiquettes proposées pour désigner cette nébuleuse de genres : *textes prescriptifs*, *textes injonctifs*, *textes procéduraux*, *textes d'incitation à l'action*, etc. En dépit de ce caractère instable de leur configuration générique, Adam (pp. 22-23) relève cependant que les textes concernés présentent trois propriétés énonciatives majeures. Tout d'abord, ils «émanent d'un expert dont la présence énonciative est

effacée», c'est-à-dire qui n'est pas mentionné dans le texte, ou qui n'y est mentionné que marginalement (éventuellement par le biais d'une signature). Ensuite, ils mentionnent un destinataire (ou actant des actions prescrites) sous une forme «ouverte [qui] peut ainsi être occupée par chaque lecteur-utilisateur». Enfin, ils semblent régis par un «contrat implicite de vérité et de promesse de succès, [qui] garantit au destinataire que, s'il se conforme à toutes les recommandations et s'il respecte les procédures indiquées, il atteindra le but visé», que nous re-qualifierons de *contrat de félicité*.

Partant du constat qu'un grand nombre d'échanges au sein des organisations de travail portent sur des événements à venir, le courant de *Mediated Discourse Theory* (voir Scollon, 1998) a développé une analyse des *discours anticipatoires*, qui vise à identifier les représentations que se font les agents de leur avenir, et à analyser l'effet de ces représentations sur les conditions de réalisation des actions futures. Les études réalisées dans ce cadre (voir de Saint-Georges, 2004; Scollon & Scollon, 2000) ont montré que les positions prises par les agents dans ces discours pouvaient être distribuées selon un axe des savoirs et un axe d'agentivité. L'*axe des savoirs* fait référence au fait qu'en posture d'anticipation, les agents prennent position quant à une épistémologie de l'avenir (les événements prédis se produiront-ils ou non dans le futur? - L'avenir est-il connaissable, connu ou impossible à connaître?). L'*axe de l'agentivité* a trait à la représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités (sont-ils engagés dans la réalisation d'un avenir particulier, ou se considèrent-ils impuissants à agir sur l'avenir ?). Sur ce second axe, qui nous intéressera plus particulièrement, ces auteurs, à partir notamment d'une étude détaillée des formes linguistiques d'expression des relations temporelles, montrent que les agents peuvent développer trois types de postures : une posture *active*, dans laquelle l'agent exprime son engagement à exercer son action sur les choses ou ses intentions de réaliser certains objectifs ; une posture *contingente*, dans laquelle l'agent manifeste que sa capacité à agir sur le cours des choses est circonstancielle ; une posture *fataliste*, dans laquelle l'agent se sent impuissant face à l'inconnu et l'incertain, et manifeste son incapacité à agir.

En France, le groupe *Langage et Travail* (voir Borzeix & Fraenkel, 2001) a développé des recherches qui mettent l'accent sur l'accroissement récent de la « part langagière du travail », ainsi que sur l'extrême complexité des situations dans lesquelles ce travail se déroule. La notion de *part langagière du travail* (Boutet, 1995) vise à rendre compte du fait que, dans de nombreuses situations, les activités mécaniques ou corporelles tendent à être remplacées, accompagnées, voire déterminées par des activités d'ordre langagier : - au sein de divers groupes d'agents se mettent en place des processus de délibération, assurant des fonctions de planification et de régulation du travail ; - les pratiques langagières à l'œuvre dans les interactions de service (dont les dialogues entre agent et usager constituent l'exemple-type) se développent considérablement tout en témoignant d'importantes modifications quantitatives (voir Boutet, 2001) ; - les pratiques de lecture et d'écriture tendent à concerner l'ensemble des travailleurs et à exiger d'eux une réelle capacité de littératie. Ce groupe a également mis en évidence que, dans les univers professionnels, les activités langagières étaient largement *conditionnées* (ou pré-formatées) par les dispositifs organisationnels et techniques auxquels les agents ne peuvent que s'adapter, et qu'outre ce déterminisme, l'analyse de ces activités devait tenir compte également d'un ensemble de facteurs d'ordre écologique : le bruit dans certaines entreprises, la disposition spatiale des agents, les exigences de rapidité dans l'action, la présence de dangers ou risques professionnels, etc. (voir Boutet, 2004). Pour prendre en compte l'ensemble de ces déterminations et facteurs, les auteurs de ce groupe ont développé une approche *multidisciplinaire* du langage au travail, qui est particulièrement soucieuse de sa dimension *éthique* : il ne s'agit pas de se doter simplement d'un nouveau terrain de recherche linguistique, mais de contribuer, par la recherche, à l'amélioration de la situation et de la vie des travailleurs. Parallèlement à ce courant, divers auteurs anglo-saxons se sont centrés sur les *discours institutionnels*, définis comme «des interactions institutionnelles impliquant l'orientation d'au moins l'un des participants vers un but ou une tâche nodale [...] conventionnellement associée à l'institution en question» (Drew & Heritage, 1992, p. 22), et sur un sous-ensemble de ces derniers que l'on peut qualifier de *discours professionnels* (voir Candlin, 2002).

Dans ce contexte, de multiples études ont porté sur les propriétés linguistiques et sémiotiques des discours au travail, dans des cadres professionnels très variés. A s'en tenir aux études réalisées en milieu francophone, on relèvera les travaux portant sur les situations et relations de service (Borzeix & Gardin, 1994 ; Joseph & Jeannot, 1995 ; Mayen, 1998), les interactions dans l'institution judiciaire (Colletta, 1994), les interactions en situation hospitalière (Grosjean & Lacoste, 1999 ; Kostulski & Trognon, 1998), le discours des médias télévisés (Charaudeau, 1997), les enquêtes téléphoniques (Richard-Zappella, 1999), les interactions dans la navigation maritime (Chauvin, 2000) ou aérienne (Léglise, 1999), etc.

L'ensemble de ces travaux ont produit de multiples résultats, dont nous relèverons quatre tendances générales. Il apparaît d'abord que les interactions en situation de travail mobilisent généralement plus de deux participants, et que le langage y circule selon des modalités fluctuantes, au sein de regroupements d'agents assurant des rôles distincts dans la prise en charge collective des tâches ; ce qui implique la prise en compte, dans l'analyse, des propriétés de ces *cadres participatifs* (Goffman, 1987, p. 138), ainsi que celles des caractéristiques propres aux *échanges polylogaux* (Kerbrat-Orecchioni & Plantin, 1995). On relève ensuite l'*a-syntacticité* de nombre de productions verbales, qui se traduit par la réduction et / ou la suppression d'unités syntaxiques considérées comme non indispensables à la communication (les déterminants, certains adjectifs, les désinences verbales, les connecteurs, les enchaînements de propositions, etc.) ; ce phénomène serait attestable dans les échanges oraux produits dans des situations où l'urgence de l'action ne permet pas de négociation ou de discussion, mais aussi dans les nombreux écrits situés, souvent éphémères, qui servent d'aide-mémoire ou de guide (voir Fraenkel, 2001). Un troisième élément est constitué par le caractère *multicanal* et *pluri-sémiotique* des pratiques communicatives en situation de travail : les regards, les gestes et les mimiques s'y associent aux énoncés verbaux, de sorte que des *analyses multidimensionnelles* sont seules aptes de rendre compte de « l'épaisseur » des mécanismes en jeu dans l'organisation de ces pratiques (voir Sarangi & Roberts, 1999). Enfin, dans ces situations, les productions langagières s'articulent généralement à des actions collectives complexes, et

se trouvent étroitement liées à la réalisation d'actions non verbales, à des interventions sur l'environnement ou à des manipulations d'objets (voir Filliettaz, 2004) ; ce qui requiert une approche *multimodale* centrée sur les mécanismes d'orientation réciproque de l'agir verbal et de l'agir non verbal et sur les effets de cette interdépendance sur l'élaboration des significations (voir Le Vine & Scollon, 2004).

Outre la description de données langagières recueillies *in vivo*, ces travaux abordent explicitement un ensemble de questions théoriques et méthodologiques qui sont au cœur de notre projet de recherche : - les modalités d'expression du travail prescrit, ainsi que celles des activités projetées ; - l'identification des caractéristiques syntaxiques et discursives propres aux productions verbales en situation de travail ; - les fonctions assurées par certaines structures ou opérations discursives, dans le rapport aux interactants, à l'activité en cours ou au cadre technique et organisationnel de cette même activité, etc. On relèvera néanmoins que, dans nombre de ces travaux, les productions verbales sont analysées comme si elles constituaient des traductions directes et transparentes des activités et des situations de travail ; ces démarches semblent ainsi oublier que ces productions verbales relèvent elles-mêmes d'une activité autonome, qui implique des choix de contenus et de modalités d'expression, et qu'en conséquence si les énoncés observés peuvent relater des aspects significatifs de l'agir au travail, ils constituent aussi nécessairement des *mises en forme* de cet agir signifiant, qui entraînent inéluctablement sa transformation ou sa re-configuration.

### 3. L'AGIR FORMATIF ET LA FORMATION PAR ANALYSE DE L'AGIR

Une des premières approches de la formation par l'analyse de l'agir est sans doute le T.W.I. (*training within industrie*), qui propose un modèle d'alternance entre séquences de travail effectif et séquences de réflexion collective sur l'activité accomplie. Dans le contexte des mutations de l'organisation et des conditions d'emploi et de travail qui ont affecté le monde occidental (avec notamment le passage d'une logique de

qualification à une *logique de compétences* - voir Schwartz, 1995 ; 1997), cette approche a généré, aussi bien dans les entreprises que dans les institutions de formation, diverses démarches de *formation par l'analyse des pratiques professionnelles*, qui utilisent les méthodes de l'*entretien d'explicitation* (Vermersch, 1994), de l'*'auto-confrontation croisée* (Clot & Faïta, 2000), de l'*instruction au sosie* (Oddone et al., 1981) ou encore de l'*analyse des récits de vie professionnelle* (Baudouin, 2003 ; Dominicé, 1990).

Certaines de ces démarches sont conçues dans une perspective d'accroissement de l'efficacité du travail, et visent à l'identification et à l'exploitation des *compétences* effectives des opérateurs, ou à l'adaptation de celles-ci aux changements en cours (voir Le Boterf, 1997 ; Samurçay & Pastré, 1995). D'autres analysent les opérations mentales mises en œuvre dans le travail réel, pour dégager de la singularité de l'action des *invariants cognitifs* transférables et transmissibles, ainsi que des modèles de conceptualisation de l'action applicables à des classes de situations (voir Jobert, 1994, 1999). D'autres encore portent sur les relations entre *travail et développement de la personne*, et visent, au travers d'analyses rétrospectives de l'activité, à doter les agents d'une autonomie les rendant aptes à conférer un sens à leur travail et à leur vie professionnelle. D'autres enfin envisagent la *compétence* dans ses ressorts psychiques et ses conditions sociales d'émergence et mettent l'accent sur la dynamique de la reconnaissance et du jugement (voir Jobert, sous-presse) ; l'intérêt se porte dans ce cas sur le désir de "faire montre" de compétence, et sur la centralité du travail en tant qu'opérateur d'identité.

Dans le domaine scolaire, Schön (1983) a initié une démarche de formation des enseignants centrée sur l'analyse réflexive de leur agir pratique, et ses travaux ont été repris et développés par Altet (1994) et Perrenoud (1996) notamment, qui ont proposé d'importantes réformes des structures et des processus à l'œuvre dans les institutions de formation des maîtres. Une part de ces travaux sont directement articulés à des démarches de formation des maîtres (Postic 1977), et certains se sont traduits par la création de dispositifs destinés à l'examen de la pratique enseignante, et à sa confrontation avec les valeurs et les modèles en vigueur (voir Evans, Desquins & Laplace, 1997).

## Chapitre 4

---

### *Le cadre de l'interactionnisme socio-discursif (ISD)*

#### 1. L'ANCRAGE PHILOSOPHIQUE

Comme tout interactionnisme, notre approche propre s'inspire d'un ensemble de principes généraux, que nous avons présentés en détail ailleurs (voir Bronckart 2002b ; Bronckart *et al.*, 1996), et que résumerons en trois thèmes.

La problématique du développement humain ne doit être considérée que comme un aspect de la problématique générale de l'évolution de l'univers matériel ; ce qui implique l'adhésion aux principes conjoints du matérialisme, du monisme et de l'évolutionnisme. Le principe du *matérialisme* revient à affirmer que l'univers n'est que de la matière en perpétuelle activité, et que tous les « objets » qu'il inclut, y compris les processus de pensée attestables dans l'espèce humaine, sont des réalités proprement matérielles. Le principe du *monisme* revient à affirmer que si certains de ces objets nous apparaissent en tant que physiques alors que d'autres nous apparaissent en tant que psychiques, il ne s'agit là que d'une différence « phénoménale », et non d'une différence d'essence : en essence, tout est matière. Le principe de l'*évolutionnisme* revient à considérer qu'au cours de la marche de l'univers, la matière active a donné naissance à des objets de plus en plus complexes, et notamment à des organismes vivants, en un processus selon lequel chaque objet (qu'il relève de l'inerte ou du vivant) produit les mécanismes de sa propre organisation. Il implique en outre qu'à chaque étape de l'évolution, les propriétés de cette organisation interne des objets « correspondent » aux propriétés de leurs interactions comportementales avec le milieu externe (généralisation de la thèse spinozienne du *parallélisme psychophysiologique*).

L'évolution proprement humaine doit être appréhendée dans une perspective *dialectique* et *historique*, ou encore, selon

nos propres termes, elle se caractérise par un nécessaire *détour dialectique*. Ce principe signifie que l'on ne peut concevoir la généalogie humaine en termes de lignée directe et continue, à l'instar de Piaget par exemple, mais qu'on doit la concevoir en termes de lignée *indirecte* ou *discontinue* : les capacités biologiques de l'espèce ont rendu possibles les activités collectives instrumentées ; celles-ci ont requis, pour leur organisation, l'émergence de productions langagières ; les activités générales et leur commentaires langagiers ont donné naissance à un *monde* de faits sociaux et d'œuvres culturelles, qui s'est superposé au milieu physique ; la réabsorption des ingrédients de ce monde par les organismes singuliers a débouché enfin sur la constitution d'un fonctionnement psychique conscient.

Il faut rejeter toute conception essentialiste de l'humain et analyser scientifiquement les capacités de ce dernier dans une perspective *généalogique*. Il découle en effet de ce qui précède que l'appréhension du fonctionnement psychologique d'un humain ne peut se fonder sur (ou partir de) une quelconque « essence première » de ce dernier. Un tel positionnement constitue le reliquat d'une attitude de pensée que Spinoza qualifiait de « délitre d'auto-centration » ; délitre qui a conduit à postuler que le Créateur avait spécifiquement doté l'humain d'une âme (ou d'un psychisme), parce que cet humain serait à la fois la finalité et le maître de l'univers. L'appréhension du fonctionnement humain ne peut être que *génétique*, au sens de Piaget et de Vygotski : on ne peut comprendre l'humain qu'en comprenant sa construction ou son devenir.

## 2. LE PROGRAMME DE TRAVAIL DE L'ISD

Articulé aux principes qui viennent d'être évoqués, ainsi qu'au schéma développemental de Vygotski (voir Chapitre 1, 3.1), notre programme de travail s'organise en une démarche *d'analyse descendante* comportant trois étapes : d'abord l'analyse des composantes majeures des pré-construits spécifiques de l'environnement humain ; ensuite l'étude des processus de médiation socio-sémiotiques dans le cadre desquels 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, sur la constitution de la personne dotée de pensée consciente, puis sur son développement tout au long de la vie.

Si elle est fondée sur les arguments épistémologiques et théoriques qui viennent d'être évoqués, cette approche descendante présente cependant aussi une dimension *tactique* : étant donné la prééminence massive des conceptions centrées sur la primauté de la noëse universelle et sur la secondarité du social, du sémiotique et des œuvres culturelles (dans leur diversité), elle vise à souligner l'impact premier et fondamental des pré-construits historico-culturels. Il va néanmoins de soi que notre conception du développement humain ne se réduit pas au seul mouvement descendant, ce qui se traduirait par l'acceptation d'un déterminisme unilatéral du socio-historique sur l'individuel. Il convient plutôt de concevoir les relations entre ces trois niveaux comme s'inscrivant dans un *mouvement dialectique* permanent : si les pré-construits humains médiatisés orientent indiscutablement le développement des personnes, en retour ces dernières, avec l'ensemble de leurs propriétés actives, alimentent en permanence les construits collectifs (elles les développent, les transforment, les contestent, etc.) : comme le soulignait déjà Mead (1934), les médiations (re-)construisent les ingrédients de l'environnement collectif dans le mouvement même où elles contribuent à la construction des propriétés psychologiques individuelles.

On notera encore que le programme évoqué ci-dessus dépasse largement nos propres capacités de recherches ; il évoque donc aussi des thèmes et problématiques qui sont traités par d'autres auteurs, mais que nous nous efforçons néanmoins de prendre en compte dans nos propres travaux.

## 2.1. *L'analyse des ingrédients spécifiques de l'environnement humain*

L'analyse de l'environnement humain constitue la démarche première, qui doit porter sur les quatre ingrédients majeurs que constituent les activités collectives, les formations sociales, les textes et les mondes formels de connaissance.

L'environnement humain 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 exigences immédiates de survie, ces activités constituent, comme le soulignait Leontiev, les cadres organisant et médiatisant l'essentiel des rapports entre les individus et le milieu ; elles doivent en conséquence être considérées comme l'élément premier ou fondamental de l'environnement humain. A ces activités non verbales ou générales, sont articulées des *activités langagières*, qui, comme l'a montré Habermas, contribuent à l'entente sur ce que sont les contextes de ces activités, et qui assurent leur régulation.

Les *formations sociales* sont les formes concrètes que prennent, en fonction des contextes physique, économique et historique, les organisations de l'activité humaine, et plus généralement de la vie humaine. Ces formations sont génératrices de règles, de normes, de valeurs, etc., qui ont trait aux modalités de régulation des interactions entre membres d'un groupe. En raison de la division du travail et des enjeux de pouvoir qu'elle entraîne, les diverses formations sociales entretiennent des rapports qui sont toujours potentiellement conflictuels.

Les *textes* constituent, nous l'avons montré (voir Chapitre 2, 4), 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 de l'activité générale qu'elles commentent, ainsi que des conditions historico-sociales de leur propre élaboration (ou du travail des *formations discursives* — voir Foucault, 1969). Les textes 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 représentés* ou *mondes formels* sont les produits d'opérations de dé-contextualisation et de généralisation (telles que décrites par Piaget) qui s'appliquent aux textes et aux connaissances que ces derniers véhiculent. Sous l'effet de ces opérations, certaines connaissances sont abstraites des contextes socioculturels et sémiotiques locaux, et s'organisent en systèmes de représentations collectives tendant à l'universalité. Ces mondes formels ont des modalités d'organisation logique différentes, et nous retenons l'hypothèse de l'existence de trois types de mondes, tels que Habermas les a définis : le monde objectif, le monde social et le monde subjectif.

## *2.2. L'analyse des processus de médiation et de formation*

Ce niveau a trait aux processus mis en place par les groupes humains 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* (voir Bruner, 1993) et en fournissant des *commentaires verbaux* introduisant des aspects des normes et valeurs sociales ainsi que des aspects des connaissances relevant des 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* (cf. Chapitre 1, 2.4) à l'œuvre dans les interactions quotidiennes. Ces dernières se déroulent entre personnes déjà dotées d'une pensée consciente et elles 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.

## *2.3. L'analyse des processus de développement*

Ce dernier niveau a trait aux effets qu'exerce la transmission des pré-construits sur la *constitution* et le *développement des personnes*, et il peut se décomposer en trois domaines d'investigation.

Le premier concerne les *conditions d'émergence de la pensée consciente*. Selon la thèse défendue notamment par 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. C'est ce que nous tenté de faire dans divers travaux (Bronckart, 2002a ; 2003 ; 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* (voir Chapitre 2, 4) que se constituent les 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. Ce qui revient à affirmer que les trois opérations qui, selon la *Logique de Port-Royal* (Arnauld & Nicole, 1662/1965) caractérisent l'activité de pensée (concevoir, juger et raisonner) sont chacune des *produits de l'intériorisation des propriétés du langage* : - l'opération de conception ou de délimitation-stabilisation des unités de pensée est le produit de l'intériorisation des signes, en tant qu'entités représentatives radicalement sociales ; - l'opération de jugement est le produit de l'intériorisation des structures prédictives renvoyant aux relations actionnelles ; - l'opération de raisonnement est le produit de l'intériorisation des structures discursives-textuelles.

L'analyse des conditions de *développement ultérieur des personnes*, qui est à la fois développement de la pensée et des connaissances et développement des capacités d'agir. De nombreuses recherches se sont centrées sur le premier aspect et l'œuvre de Piaget a notamment montré que si les opérations initiales de la pensée sont organisées selon une logique d'implication signifiante et relèvent donc d'une « raison pratique » plutôt qu'une « raison pure », cette raison pratique initiale a en elle-même les moyens de dépasser ses propres limites, de s'abstraire et de se transformer, par abstraction et généralisation, en une raison pure, c'est-à-dire en un registre de fonctionnement logico-mathématique. Et d'autres recherches (voir notamment Beauvois, 1984) ont montré que ces deux modes de pensée continuaient de co-exister en chaque personne

tout au long de la vie. En ce qui concerne le développement des capacités d'agir, en raison notamment des orientations prises par les courants dominants de psychologie, on ne dispose d'aucuns travaux théoriques ou empiriques substantiels.

L'analyse enfin des mécanismes par lesquels chaque personne contribue, en retour, 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 représentations organisées en mondes formels, ou encore des propriétés des genres de texte et des types de discours. En ce dernier domaine, nous avons soutenu que le travail de *littérature* constituait une démarche visant (consciemment ou non) à la transformation des modèles langagiers préexistants (voir Bronckart, sous-presse ; Plazaola Giger & Bronckart, 1993). Dans une étude portant sur *Le Libera* de Pinget (Bronckart & Stroumza, 2001), 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. FORMULATIONS DE LA PROBLEMATIQUE DE L'AGIR

Comme nous venons de le relever, les travaux ayant trait au développement des personnes ont quasi exclusivement abordé sa dimension épistémique, au détriment de sa dimension *ergologique*<sup>1</sup> ; c'est sur cette dimension des pratiques ou de l'agir que nous allons en conséquence nous centrer désormais, en présentant d'abord quelques aspects de nos travaux et de nos réflexions préliminaires sur ce thème, avant de procéder (au Chapitre 5) à un exposé du nouveau programme de recherche qui est l'objet de ce *Cahier*.

---

<sup>1</sup> Nous empruntons les termes d'épistémique et d'ergologique à Schwartz, qui les a proposés dans une conférence donnée à Veysonnaz en septembre 2001 dans le cadre du DESS *Analyse du travail et construction des compétences professionnelles*.

### *3.1. Quelques approches empiriques préliminaires*

Divers membres du LAF ont, dans le cadre de questionnements propres, réalisé des études empiriques portant sur les conditions de verbalisation de l'agir, études dont certaines dimensions théoriques et méthodologiques ont ensuite été intégrées au programme de recherche actuel.

Dans une perspective visant à accentuer la dimension interactionniste de l'approche modulaire de l'Ecole de Genève, Filliettaz (2002) a procédé à une analyse d'un corpus de transactions commerciales et familiales, visant à décrire et à conceptualiser les processus de structuration des actions générales d'une part, des actions verbales d'autre part, et visant surtout à mettre en évidence les mécanismes d'interdépendance qui se déploient entre ces deux ordres de structuration. Ce travail a notamment abouti à l'élaboration d'une *typologie des actions participatives* qui organise en une relation d'emboîtement : - *l'action dans le monde*, dotée d'intentionnalité ; - *l'action communicationnelle*, sous-ensemble de la précédente dotée de la propriété supplémentaire d'ostensivité ; - *l'action langagière*, sous-ensemble de la précédente caractérisée par la mise en œuvre d'un ou plusieurs codes sémiotiques ; - *l'action verbale*, sous-ensemble de la précédente exploitant le seul code d'une langue naturelle (pp. 176 et sqq). Il a également donné lieu à une conceptualisation des modalités de textualisation des actions sociales, qui distingue trois grandes catégories : - *la textualisation dans l'activité* «dans laquelle les processus conversationnels ne contribuent que partiellement et ponctuellement à la régulation de l'action conjointe» ; - *la textualisation de l'activité* «[dans laquelle] les mécanismes de textualisation formatent largement la rencontre inter-individuelle, [mais dans laquelle] la structure praxéologique sous-jacente continue d'exprimer une configuration propre» - *la textualisation comme activité*, «[qui] renvoie à une prise en charge maximalement textuelle de l'interaction, caractérisée par une superposition tendanciellement optimale de la structure textuelle et de la structure praxéologique» (pp. 260-261).

En une approche articulée à la linguistique textuelle développée par Adam, Revaz a procédé à une étude approfondie des *Textes d'action* (1997), c'est-à-dire des différents genres textuels ayant la réputation de textualiser l'agir humain

(Tableau, Chronique, Recette, Récit, etc.), et elle a mis en évidence les procédés linguistico-discursifs qui expliquent en quoi chacun de ces genres procède à une *mise en forme* particulière de ce même agir : les actions sont, soit saisies en simultanéité, soit déployées sur l'axe du successif ; elles sont, ou non, intégrées en une structure (ou unité) causale ; leur disposition procède d'une composition relevant soit de la tabularité, soit de la linéarité, soit de la mise en intrigue. Dans une étude d'un corpus de *faits divers* (2000), elle a par ailleurs montré que ces genres de texte illustraient tout particulièrement les difficultés d'interprétation de l'agir humain évoquées par la philosophie analytique : dans leur relation et leur interprétation de faits authentiques, ces textes, d'une part explicable par des causes quasi naturelles, et sa saisie comme événement action sensée qui ne peut qu'être comprise ; d'autre part, dans ce second cas, ils explicitent les enjeux et les difficultés d'attribution aux agents concernés des dimensions de motivation, d'intentionnalité et de responsabilité, en regard notamment de systèmes de normes et de valeurs complexes, hétérogènes et mouvants. Et sur la base de ces données, elle a soutenu que les textes de ce genre proposaient une re-configuration de l'agir humain à visée identitaire, à partir de laquelle le lecteur pouvait s'interroger sur ses possibilités d'accomplir des faits analogues à ceux relatés, et dans le cas de faits « négatifs », pouvait, par contraste, conforter une image de soi positive.

Stroumza s'est quant à elle centrée plus spécifiquement sur le langage comme activité, et en a analysé une dimension jusque là peu explorée, qu'elle qualifie *d'action du langage*, formule désignant le fait que tout texte, dans ses propriétés linguistiques mêmes, révèle certains aspects de l'action dont il est (aussi) le produit. Une de ses études porte sur une démarche de formation aux techniques de la communication écrite, visant au diagnostic et à la remédiation des « difficultés » dont témoignent des adultes cultivés, démarche entreprise en collaboration notamment avec Auchlin (voir Stroumza & Auchlin, 1997). Dans la perspective adoptée, le texte est considéré comme «construisant un certain parcours de lui-même [...]», comme proposant une certaine lecture, comme construisant et s'inscrivant dans une temporalité» (Stroumza, 2002, p 151), et la démarche de diagnostic se déploie en trois

(Tableau, Chronique, Recette, Récit, etc.), et elle a mis en évidence les procédés linguistico-discursifs qui expliquent en quoi chacun de ces genres procède à une *mise en forme* particulière de ce même agir : les actions sont, soit saisies en simultanéité, soit déployées sur l'axe du successif ; elles sont, ou non, intégrées en une structure (ou unité) causale ; leur disposition procède d'une composition relevant soit de la tabularité, soit de la linéarité, soit de la mise en intrigue. Dans une étude d'un corpus de *faits divers* (2000), elle a par ailleurs montré que ces genres de texte illustraient tout particulièrement les difficultés d'interprétation de l'agir humain évoquées par la philosophie analytique : dans leur relation et leur interprétation de faits authentiques, ces textes, d'une part balancent entre la saisie de l'agir humain comme événement explicable par des causes quasi naturelles, et sa saisie comme action sensée qui ne peut qu'être comprise ; d'autre part, dans ce second cas, ils explicitent les enjeux et les difficultés d'attribution aux agents concernés des dimensions de motivation, d'intentionnalité et de responsabilité, en regard notamment de systèmes de normes et de valeurs complexes, hétérogènes et mouvants. Et sur la base de ces données, elle a soutenu que les textes de ce genre proposaient une re-configuration de l'agir humain à *visée identitaire*, à partir de laquelle le lecteur pouvait s'interroger sur ses possibilités d'accomplir des faits analogues à ceux relatés, et dans le cas de faits « négatifs », pouvait, par contraste, conforter une image de soi positive.

Stroumza s'est quant à elle centrée plus spécifiquement sur le langage comme activité, et en a analysé une dimension jusque là peu explorée, qu'elle qualifie d'*action du langage*, formule désignant le fait que tout texte, dans ses propriétés linguistiques mêmes, révèle certains aspects de l'action dont il est (aussi) le produit. Une de ses études porte sur une démarche de formation aux techniques de la communication écrite, visant au diagnostic et à la remédiation des « difficultés » dont témoignent des adultes cultivés, démarche entreprise en collaboration notamment avec Auchlin (voir Stroumza & Auchlin, 1997). Dans la perspective adoptée, le texte est considéré comme «construisant un certain parcours de lui-même [...]», comme proposant une certaine lecture, comme construisant et s'inscrivant dans une temporalité» (Stroumza, 2002, p 151), et la démarche de diagnostic se déploie en trois

temps : une première identification des « bizarreries » d'un texte, en tant qu'expériences produites (sur le lecteur) par les décalages entre le parcours effectif du texte et le parcours que ce même texte semble proposer ; une description linguistique des segments de textes comportant ces « bizarreries » (conceptualisation des symptômes) ; une interprétation de ces symptômes, qui se fonde sur la conception de la *compétence discursive* développée par Auchlin (1996). Celle-ci pose qu'un (segment de) texte est « réussi » lorsqu'il témoigne d'un *accord intérieur*, c'est-à-dire lorsqu'il procède d'un équilibre entre les propriétés psychiques de la personne-auteur (notamment les significations que celle-ci attribue à son agir langagier) et les significations et déterminismes qui émanent de l'instance énonciatrice régissant la langue et le texte. Au delà de ses dimensions proprement formatrices, cette démarche met en évidence la complexité et la subtilité des interactions qui se déploient entre l'action langagière en tant qu'entité psychologique et le mouvement actif de la langue elle-même.

### *3.2. Nécessité et difficultés d'une conceptualisation des entités praxéologiques*

Comme on l'a constaté dans les chapitres qui précèdent, les conditions d'emploi et le signifié des termes « agir », « activité » « action », « pratiques », etc., sont multiples et hétérogènes, et nous ne pourrons évidemment avoir la prétention de régler globalement ce problème. Pour la conduite de nos travaux, il a cependant été indispensable de nous doter d'une *sémiologie* tendant à la stabilité, et nous avons en conséquence élaboré un appareil conceptuel qui se présente actuellement comme suit.

Nous utilisons le terme d'*agir* (ou d'*agir-référent*) dans une perspective visant le niveau ontologique, c'est-à-dire pour qualifier le « donné » de nos recherches ; ce terme désigne donc génériquement toute forme d'intervention orientée d'un ou plusieurs humain(s) dans le monde. Dans des contextes économiques déterminés, cet agir peut constituer un *travail* dont la structure peut être décomposée en *tâches*. Et dans le déploiement temporel du *cours de l'agir*, on peut distinguer des chaînes de *procès*, ces derniers pouvant relever d'*actes* et/ou de *gestes*.

Nous attribuons aux deux autres termes de base un statut théorique ou *interprétatif*: *activité* désignant une lecture de l'agir impliquant notamment les dimensions motivationnelles et intentionnelles mobilisées au niveau *collectif*; *action* désignant une lecture de l'agir impliquant les mêmes dimensions mobilisées au niveau des personnes singulières. Ce faisant, nous ne retenons donc pas l'acception ergonomique courante du terme d'*activité* («ce que font, pensent et sentent les travailleurs»), que nous remplaçons par celui de *conduite*, et nous re-qualifions également l'expression courante de cours d'action par celle de *cours de l'agir*.

Au plan motivationnel, nous distinguons les *déterminants externes*, d'origine collective, qui peuvent être de nature matérielle ou de l'ordre des représentations, et les *motifs*, qui sont les raisons d'agir telles qu'elles sont intériorisées par une personne singulière. Au plan de l'intentionnalité, nous distinguons de manière similaire les *finalités*, d'origine collective et socialement validées, et les *intentions*, en tant que fins de l'agir telles qu'elles sont intériorisées par une personne singulière. Au plan des ressources de l'agir, nous distinguons les *instruments*, cette notion désignant aussi bien les outils matériels à disposition que des typifications de l'agir disponibles dans l'environnement social, et les *capacités*, notion désignant les ressources mentales ou comportementales que s'attribue une personne singulière.

S'agissant enfin des humains intervenant dans l'agir, nous utilisons le terme neutre *d'actant* pour évoquer toute personne impliquée dans l'agir-référent. Au plan interprétatif, nous utilisons le terme *d'acteur* lorsque les mises en forme érigent l'actant en une source de procès dotée de capacités, de motifs et d'intentions, et le terme *d'agent* lorsque les mises en forme n'attribuent aucune de ces propriétés à la source d'un procès.

On notera encore qu'alors que la notion d'actant est située et synchronique, en ce qu'elle désigne l'organisme qui est la source d'un agir donné (l'actant de cet agir-là), la notion de *personne* désigne la *structure psychique* qui s'élabore *diachroniquement* en chaque organisme. Cette structure est le résultat de l'accumulation d'expériences d'agentivité, qui varient en quantité et en qualité (en fonction des contextes de médiation formative) et qui s'échelonnent en une temporalité toujours particulière. Constituant ainsi le résultat d'une *micro-*

*histoire expérientielle*, la personne constitue aussi (en un état *n*) un cadre qui exerce une détermination sur tout nouvel apprentissage. Et ce sont ces conditions de constitution et de fonctionnement qui font que la structure de toute personne présente des aspects radicalement singuliers.

Cette conceptualisation pose évidemment divers problèmes, le principal ayant trait à nos définitions de l'*activité* vs *action*, la première renvoyant aux phénomènes collectifs, la seconde aux phénomènes individuels. Dans une première approche (voir Bronckart, 1997, pp. 44-46), nous avions proposé une conception des relations d'engendrement entre activité et action, qui posait que l'activité collective est première, et que c'est dans le cadre des évaluations socio-langagières des modalités de participation des individus à cette activité que se trouvent —de fait— construites des actions. Cette construction de l'action était conçue comme procédant en deux temps, ou encore comme impliquant deux niveaux. D'un côté, les évaluations sociales de l'activité collective portent notamment sur la pertinence des conduites des individus eu égard aux paramètres des mondes représentés définis par Habermas : saisissant ces conduites sous leur angle téléologique, normatif ou dramaturgique, elles jugent du rapport dont témoigne l'individu à l'égard des paramètres des mondes respectivement objectif, social et subjectif. Ce faisant, ces évaluations imputent aux individus des *capacités* (mentales et comportementales) d'agir, ainsi que des *intentions* et/ou des *motivations* d'ordre socio-subjectif, et les dotent plus généralement d'une *responsabilité* dans le déroulement d'un *segment* d'activité. A ce niveau, s'opère ainsi un première construction, *externe* (c'est-à-dire venant des autres), qui érige l'individu évalué en *acteur*, en même temps qu'elle délimite une *action*, en tant que segment d'activité dont cet acteur aurait la responsabilité. D'un autre côté, chaque individu, dès lors qu'il pratique ces évaluations et leurs critères, d'une part finit immanquablement par savoir qu'il est lui-même évalué à l'aune de ces critères, et d'autre part devient apte à se les appliquer. Chaque individu est ainsi susceptible de s'*approprier* des capacités d'agir, des intentions et des motivations, c'est-à-dire des représentations de lui-même comme responsable de segments d'activité. Une seconde construction, *interne*, s'opère ainsi, celle de l'auto-représentation

du statut d'*acteur*, et celle de l'*action* en tant que découpe de l'activité sociale dont cet acteur sait ou croit avoir la responsabilité.

Au vu de notre examen des multiples travaux théoriques et empiriques ayant trait à l'agir, cette première approche doit manifestement être sérieusement amendée. Si, sur fond de nos principes épistémologiques, nous conservons une orientation générale descendante ou *génétique*, il nous faut d'abord revenir sur notre approche du *collectif*, en précisant les rapports existant entre les activités qui y sont à l'œuvre et les autres types de pré-construits. Il nous faut ensuite et surtout réexaminer notre *conception de l'action* qui, telle que présentée, relève d'une adhésion non discutée au modèle issu de la philosophie analytique (dont nous avons pourtant critiqué le caractère solipsiste et idéaliste — voir Chapitre 1, 1.1), ou encore ne tient nul compte des autres propositions théoriques émanant notamment de la philosophie et de la sociologie.

Nous continuerons donc d'affirmer le *caractère premier de l'activité*, cette dernière définie au sens de Leontiev, comme format social organisant et régulant les interactions des individus avec le milieu, et nous soutiendrons également que la construction des actions relève d'un processus *généalogique* qui opère à partir de cette activité, et plus largement à partir de l'ensemble des pré-construits collectifs. Dans cette perspective, les actions sont conçues comme des *formes qui se construisent* sous l'effet de la *réflexivité* dont témoignent les protagonistes de l'activité : qu'il s'agisse de la réflexivité des observateurs externes, ou de la réflexivité des actants directement impliqués dans l'activité ; que cette réflexivité se manifeste en une conscience pratique ou en une conscience discursive explicite (voir la distinction de Giddens, Chapitre 1, 2.4). Cette conception conduit ainsi à maintenir la distinction de niveau que nous avions posée entre l'*action en tant que construction externe*, imputée ou attribuée aux actants, et l'*action en tant que construction interne*, assumée et intériorisée par un actant.

Cette approche généalogique ne nous paraît pas en contradiction avec l'affirmation du caractère *dialectique* des rapports entre processus d'ordre individuel et processus d'ordre social/collectif. Les formes actionnelles qui se construisent en synchronie dans l'évaluation de l'activité peuvent, selon des processus concrets qu'examine en particulier

le courant de la transaction sociale (voir Chapitre 1, 2.4), se cristalliser, se généraliser, et devenir ce faisant, dans un temps ultérieur, des éléments constitutifs des pré-construits. Mais ce mécanisme de réintégration des produits des interactions synchroniques dans le collectif-historique n'est pas incompatible avec la thèse selon laquelle c'est *depuis le fonctionnement collectif que se met en mouvement le processus dialectique* : les formes d'actions, comme les autres produits des transactions, ne sont pas d'abord des productions sui generis de la pensée ou de la conscience des actants individuels ; elles sont des produits de mécanismes interactifs complexes, auxquels participent certes ces actants, mais qui ne peuvent se déployer que dans le cadre plus ou moins contraignant d'activités et de pré-construits collectifs toujours historiquement déjà là.

Il découle de ce qui précède que notre approche du collectif doit cependant distinguer plus nettement les activités en tant que *pratiques effectives ou concrètes* sur lesquelles s'exerce la réflexivité, et l'ensemble des pré-construits stabilisés, en particulier les *représentations collectives* qui fournissent les références et les critères à partir desquels ces activités concrètes sont interprétées ou évaluées. Ces représentations fournissent non seulement des modèles de l'activité, mais aussi des *modèles de l'action*, qui orientent les interprétations : les *cadres* évoqués par Goffmann, les *habitus* évoqués par Bourdieu, et plus largement l'ensemble des *ressources typifiantes* analysées notamment par Filliettaz (2002).

En ce qui concerne notre conception de *l'action*, il convient d'abord de nuancer l'équation stricte que nous avions posée : action = phénomène individuel. Vernant a notamment soutenu (voir Chapitre 2, 3.1) qu'outre les *actions singulières* (émanant d'un seul actant) et les *activités collectives* (réglées par le groupe), on pouvait identifier aussi des *actions communes* (résultant de l'association d'un nouvel actant à une action singulière déjà définie) et des *actions conjointes* (résultant d'une négociation entre actants spécifiant les tâches à accomplir pour atteindre un but commun). Cette proposition nous paraît en réalité avoir trait au niveau que nous avons qualifié d'*agir-référent*, et elle a le mérite de montrer que les entités praxéologiques s'y échelonnent sur un continuum allant (selon notre propre terminologie) de l'*agir singulier* (impliquant un seul actant) à l'*agir collectif*, en passant par (au moins) ces deux entités

intermédiaires que constituent l'agir commun et l'agir conjoint. Mais cette proposition ne concerne pas l'action telle que nous la définissons, c'est-à-dire en tant que forme interprétative : cette forme peut se construire à propos de n'importe laquelle de ces modalités d'agir, et cette construction implique à nos yeux nécessairement la formulation du rapport qui s'établit entre un segment d'agir et un des agents singuliers qui s'y trouve impliqué.

S'agissant précisément du statut de l'action comme forme construite, nos réflexions préliminaires s'inspiraient du seul modèle issu de la philosophie analytique ; nous nous demandions dans quelle mesure le processus interprétatif imputait à l'agent des intentions, des motifs et une responsabilité à l'égard d'un segment d'agir. Ce faisant, nous considérions de fait que le processus de construction ne pouvait aboutir qu'à *une seule forme*, ou à une seule « image » de l'action : celle d'un processus totalement sous la dépendance des propriétés psychologiques disponibles chez l'actant au moment du déclenchement de son intervention sur le monde, actant ainsi érigé en acteur totalement maître de la situation. Si une telle image de l'action *peut* effectivement être construite, *d'autres formes présentant d'autres propriétés* peuvent à l'évidence l'être aussi. Comme l'ont montré notamment les travaux de Schütz ou de Bühler, peuvent se construire des formes qui, soit organisent le vécu de l'agir des actants impliqués, soit articulent des ingrédients de ce vécu aux multiples déterminismes, matériels ou sociaux, qui s'exercent sur le cours de l'agir (image de l'action comme *pilotage*), soit encore intègrent plus nettement la dimension temporelle de ce cours d'agir, avec notamment la gestion des obstacles qui y surviennent et les réorientations que ceux-ci impliquent. On ajoutera encore que l'on pourrait peut-être, comme le propose Giddens, dissocier la problématique de la construction de l'action de celle de l'acteur, en considérant que l'action se définit exclusivement par le *pouvoir* exercé par l'intervention humaine, par le simple fait qu'elle modifie le cours d'un procès concret, alors que les propriétés de l'acteur se construirraient sur la base de pré-construits sociaux généraux, par rapport auxquels les propriétés de l'agir effectif ne joueraient qu'un rôle secondaire. En conséquence, si nous soutenons que l'action, comme l'acteur, sont bien des formes construites dans le processus interprétatif, la nature même de

ces formes peut être variable, et la question de savoir quelle forme précise se construit dans un processus interprétatif donné devient dès lors une *question empirique*, que nous poserons comme telle dans le cadre de notre recherche.

### *3.3. Problématiques de la morphogenèse de l'action*

Dans notre démarche empirique, nous aborderons la problématique de la morphogenèse de l'action en nous situant aux trois niveaux posés par l'interactionnisme socio-discursif.

Au plan des pré-construits, il convient de poser l'existence, dans les représentations collectives organisées en mondes formels de connaissances, de schémas, de cadres, de typifications, etc., ayant trait à l'agir humain : il s'agit là de *modèles de l'activité* et de *modèles d'actions* qui sont variables, et dont les caractéristiques différentielles dépendent des conditions transactionnelles de leur élaboration (versant remontant de la dialectique du social) et plus largement de l'histoire et de la configuration des formations sociales dans le cadre desquelles ils ont été élaborés. Si nous devons tenir compte de l'existence de ces modèles, nous ne pourrons cependant procéder à l'étude directe de leur teneur effective, pas plus que nous ne pourrons prétendre analyser les caractéristiques des multiples sortes d'activités collectives concrètement à l'œuvre dans un groupe donné. Mais à ce même niveau des pré-construits, existent aussi de multiples *genres de textes* qui ont la réputation de contribuer à l'orientation de certains types d'agir, et qui ont été qualifiés de textes prescriptifs, de textes injonctifs, de textes procéduraux, de textes d'incitation à l'action, etc. (voir Adam, 2001). Ces textes devraient par principe proposer, entre autres, des mises en forme verbale de l'agir, et constituer de la sorte des *lieux de morphogenèse de l'action*. Nous procéderons donc à leur étude, en nous centrant plus spécifiquement sur ceux qui sont censés orienter ce type d'agir que constitue le *travail*.

Au plan synchronique de la mise en œuvre de l'agir, nous analyserons deux types de données distinctes, mais évidemment en interaction. Nous procéderons tout d'abord à l'observation et à l'enregistrement (audio-vidéo) de la réalisation de tâches concrètes relevant d'une activité

(collective) en situation de travail. L'analyse des conduites non verbales et verbales des actants observés devrait permettre, d'une part de mettre en évidence la *complexité* des situations de travail et des interactions qui s'y déploient, d'autre part, éventuellement, d'identifier des segments d'activité qui manifestent le *pouvoir* qu'ont les actants d'intervenir sur (et de modifier) les procès en cours. En tentant de mettre en évidence (et de se fonder sur) les indices qui, dans les conduites des actants, témoignent de leur *réflexivité*, de la *conscience pratique* qu'ils ont des propriétés de leur situation et de l'agir auquel ils participent, cette observation interprétative constituera un deuxième lieu de *morphogenèse (possible) de l'action*. Par ailleurs, nous procéderons à des entretiens avec les acteurs concernés, avant et après la réalisation de leurs tâches, en leur demandant de fournir une description (une explication, un commentaire) de la nature leur agir, de leur vécu de cet agir, ainsi que du contexte et des conditions de sa réalisation. Ces productions verbales constitueront un troisième lieu de *morphogenèse (possible) de l'action*; elles relèveront de la *conscience discursive* des acteurs, mais plus précisément de cette conscience discursive telle peut se manifester dans le contexte contrignant de l'entretien et au sein de la dynamique particulière qui se déploie dans ce même entretien.

Au plan des processus de développement des personnes et des faits sociaux, nous envisageons d'entreprendre deux démarches, qui restent largement à préciser et que nous n'évoquerons donc que brièvement. S'agissant du retour sur les pré-construits, nous restituons aux entreprises ou institutions mobilisées pour la recherche l'ensemble des résultats obtenus, en particulier ceux concernant les textes d'orientation de l'agir, et si la demande en est formulée, une démarche d'amélioration de ces textes sera entreprise, en concertation avec les responsables de l'organisation et/ou de la formation. S'agissant du développement et de la formation des travailleurs, ces résultats seront exploités sous forme de séminaires d'analyse du travail, exploitant les diverses méthodes évoquées au Chapitre 3 (3), en particulier dans le cadre d'un DESS intitulé *Analyse du travail et construction de compétences professionnelles*.

Les données que nous recueillerons pour mettre en évidence les différentes mises en forme actionnelle de l'agir seront, pour

l'essentiel, des données verbales, ce qui nous permettra d'aborder aussi la problématique des *caractéristiques de l'agir langagier* qui est mobilisé pour rendre compte de l'agir au travail.

S'agissant des verbalisations produites dans la réalisation des tâches, l'analyse portera sur les caractéristiques linguistiques des énoncés produits, mais aussi sur les fonctions qu'assurent ces énoncés par rapport au déroulement des tâches, et sur les interactions entre énoncés verbaux et les autres modalités sémiotiques de communication.

S'agissant des textes d'orientation de l'agir, l'analyse portera sur les propriétés du contexte de leur production, sur le genre de texte adopté, ainsi que sur les modalités d'exhibition de la prescription voire de l'injonction. Elle portera également sur les types de discours et autres structures linguistiques mobilisés dans le cours du texte, ce qui permettra notamment de déterminer s'il existe une interdépendance entre les procédés linguistiques choisis et les aspects de mise en forme de l'action qu'ils évoquent.

S'agissant enfin des entretiens, l'analyse portera sur les propriétés de la structure et de la dynamique interactives que ceux-ci mettent en place, sur les types de discours et autres structures linguistiques mobilisés par l'interviewé, dans leur rapport d'interdépendance éventuelle avec les aspects de l'action thématisés, enfin sur les processus plus micro d'articulation de l'agir langagier de la personne interviewée avec le mouvement de l'action verbale de l'entretien (voir sous 3.1, la problématique de la compétence discursive et de l'accord intérieur).

## Chapitre 5

---

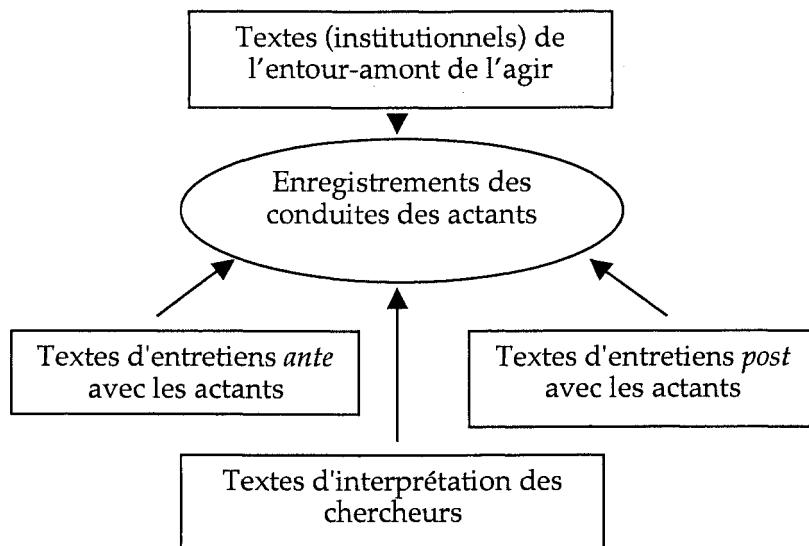
### *Présentation de la recherche*

#### 1. ORGANISATION DE LA RECHERCHE

##### *1.1. Plan général*

Notre recherche vise à l'analyse des conditions de réalisation de segments d'agir en situation de travail, et à celle des productions verbales relatives à ces segments d'agir ; en fonction de la re-formulation de la problématique de recherche à laquelle nous venons de procéder, elle porte sur quatre ensembles de données organisées selon le schéma suivant.

*Schéma 1. Plan général de la recherche*



Comme l'indique ce schéma, l'ensemble central de données est constitué par les enregistrements audio-vidéo de séquences de *travail réel*, c'est-à-dire par les *conduites verbales* et non verbales des actants lors de la réalisation d'une tâche, conduites qui relèvent donc, dans notre sémiologie, de *l'agir-référent*.

Un deuxième ensemble de données relève de ce que l'on qualifie a priori de *travail prescrit*. Il est constitué de *documents* produits par les institutions ou entreprises dans le but de préparer, d'organiser et de planifier, le travail. Ces documents sont essentiellement constitués de *textes*, qui définissent les tâches spécifiques devant être accomplies, qui pré-attribuent ces tâches à des catégories particulières d'actants, qui énoncent divers aspects des conditions de réalisation des tâches, du contrôle de leur efficacité, etc. Initialement, nous avions qualifié ces textes de « *prescriptifs* », mais un premier examen ayant fait apparaître que la dimension de prescription explicite en était souvent absente, nous les avons qualifiés de textes « *préfiguratifs* » (en inversant de la sorte la notion de « *refiguration* » de Ricœur : ces textes proposeraient des « *figures anticipées* » de l'*agir*). Un examen plus approfondi ayant fait apparaître que ces textes avaient manifestement aussi d'autres visées que la mise en forme de l'*agir*, nous les avons finalement qualifiés de *textes (ou documents) de l'entour-amont de l'agir*.

Un troisième ensemble de données est constitué par les *textes d'entretiens* réalisés avec les actants observés, d'une part avant la réalisation de leur tâche (*entretiens ante*), d'autre part après la réalisation de cette même tâche (*entretiens post*). Ces textes, relevant du *travail évalué* ou *interprété* par les actants, témoigneraient de ce qui émerge à la *conscience discursive* de ces actants dans la situation spécifique de l'entretien, et devraient (pourraient) contenir des segments de construction verbale d'actions, sous leur angle *interne*, c'est-à-dire telles qu'elles sont conçues ou vécues par les actants.

Nous avions prévu également de recueillir un quatrième ensemble de données, qui serait constitué par des textes construits par les expérimentateurs à partir de leur lecture interprétative des enregistrements audio-vidéo. De tels textes relèveraient du *travail évalué* ou *interprété* par des observateurs, et devraient (pourraient) contenir des segments de construction verbale d'actions sous leur angle *externe*, c'est-à-dire telles que ces actions sont imputées aux actants par les observateurs. En

raison de l'ampleur des données à recueillir et à traiter, l'élaboration de ces textes et leur analyse ont été reportées à une phase ultérieure de la recherche.

Conformément aux éléments de conceptualisation et de problématisation discutés au Chapitre 4, la logique de ce plan et le statut des données qu'il organise peuvent être reformulés comme suit. Les conduites des actants qui font l'objet des enregistrements constituent, en tant que telles, les ingrédients de *l'agir-référent* à propos desquels peuvent se construire des mises en formes donnant lieu à des « images » d'action. Ces *mises en forme* sont quant à elles analysées en *quatre lieux d'émergence* possibles. Trois de ces lieux sont évidents : il s'agit des textes de l'entour-amont, ainsi que des textes d'entretiens *ante et post*. La circonscription du dernier lieu d'émergence est plus problématique : les conduites effectives des actants font l'objet, de la part des chercheurs, d'un travail d'observation et d'analyse présentant une nécessaire dimension interprétative, et ce travail constitue en lui-même un quatrième lieu d'émergence, en l'occurrence un lieu de mise en forme externe qui demeure implicite, et auquel les textes d'interprétation des chercheurs devraient donner un statut textuel explicite.

Ajoutons encore que nous ne considérons qu'*aucun de ces lieux n'est privilégié*, ou encore n'est censé fournir des informations plus pertinentes qu'un autre. Comme nous l'avons indiqué, nous admettons que des formes actionnelles (très) diverses peuvent être construites, que ces formes sont théoriquement toutes valides, et nous visons en conséquence à identifier quelles sont les sortes de formes qui se construisent effectivement dans les lieux que nous avons circonscrits.

### 1.2. Une dimension comparative

Notre réflexion a jusqu'ici fait l'impasse sur le rôle que pouvait jouer, dans les processus de mise en forme actionnelle, la nature même du travail et des tâches constitutives de l'*agir-référent*. Etant donné la diversité des situations de travail possibles, nous ne prétendons évidemment pas pouvoir traiter (et moins encore résoudre) complètement cette question. Il nous a paru néanmoins indispensable d'ouvrir ce questionnement, et

nous avons choisi de comparer trois situations de travail qui se différencient globalement par le *type d'interaction* requis des actants à la tâche : - une situation caractérisée globalement par l'interaction entre un actant et un dispositif mécanique ; - une situation impliquant l'interaction entre un actant et une personne singulière ; - une situation impliquant l'interaction entre un actant et un groupe de personnes. Les ensembles de données décrites dans notre plan général ont donc été recueillies, dans des conditions équivalentes, sur trois sites de travail qui présentent les caractéristiques suivantes.

Le premier site est une des unités, située en Suisse romande, d'une *entreprise de fabrication de matériel médical et pharmaceutique* (ci-après site PHARMA). Cette entreprise emploie environ 28000 collaborateurs dans le monde et son unité romande constitue un centre d'excellence pour la fabrication de produits injectables (perfusion et nutrition). Les tâches affectées au département de production (180 ouvriers) vont du conditionnement et du remplissage (tâches généralement automatisées) à la maintenance des machines et à l'étalonnage des appareils de mesure. Pour la fabrication proprement dite, l'entreprise est dotée d'un système informatique qui contrôle les décalages entre les standards de production prévus et le travail effectif.

Le deuxième site est une institution de service, les *Hôpitaux Universitaires de Genève* (ci-après site HOP). Cette institution, qui emploie 8.000 collaborateurs, est organisée en un réseau de soins qui regroupe, sous une direction commune, treize départements, définis selon une logique de spécialité (chirurgie, médecine interne, pédiatrie, gériatrie, neurologie, etc.). Sa mission est triple : accueillir, soigner et soulager le patient, dans une perspective interdisciplinaire ; assurer la formation des médecins, infirmières et autres professionnels de la santé ; développer la recherche fondamentale, en lien étroit avec les universités de Genève et de Lausanne. La recherche sur ce site a porté exclusivement sur le travail effectué par des infirmier(e)s envers un patient.

Le troisième site est une institution de formation des enseignants, en l'occurrence la *Section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève* (ci-après site-FORM). Cette section assure la formation initiale des enseignants de l'Ecole primaire genevoise, dans le cadre de la licence mention *enseignement*,

dont le programme se caractérise par une forte articulation entre stages pratiques en classe et enseignements universitaires, ces derniers consistant, soit en cours classiques, soit en séminaires d'analyse réflexive portant sur les pratiques observées en cours de stage. Les stages sont sous la responsabilité de formateurs de terrain : dans une première phase, les étudiants observent l'activité d'enseignement du formateur ; dans une seconde phase, ils conduisent eux-mêmes une leçon, qui a été préparée au cours d'entretiens individuels avec le formateur, puis qui est discutée et évaluée au cours d'entretiens analogues. C'est dans le cadre de ce travail de stage qu'est réalisée la recherche ; elle porte plus spécifiquement sur la formation à l'enseignement de l'allemand langue seconde.

### 1.3. Inventaire des données effectivement recueillies

Notre programme prévoyait de récolter les données suivantes.

- L'enregistrement, sur chacun des trois sites, de la réalisation de *trois types de tâches* différentes, accomplies par *trois actants différents*. Au total, neuf unités-tâches devaient donc être enregistrées par site, soit vingt-sept unités au total.
- Le recueil de l'ensemble des documents produits par les entreprises et institutions concernées, ayant trait à la réalisation des trois tâches sélectionnées.
- La réalisation d'entretiens avec chacun des agents observés, soit neuf entretiens *ante* et neuf entretiens *post* par site, et vingt-sept entretiens de chaque type au total.
- L'élaboration de textes d'interprétation des expérimentateurs, pour chacune des vingt-sept unités-tâches observées.

Les conditions effectives de réalisation de la recherche, et notamment les contraintes liées à l'organisation du travail dans les entreprises/institutions, n'ont pas permis que les données soient recueillies en stricte conformité avec ce plan initial ; le corpus de données effectives se présente en réalité comme suit.

#### (a) Site PHARMA

- En ce qui concerne l'entour-amont, un corpus d'environ cent cinquante documents a été constitué. Il se compose d'une part de textes d'orientation générale du travail (l'organisation du *travail orienté produit*) et d'extraits de la documentation *Assurance Qualité*

établie dans la perspective de la certification ISO 9000, qui ont été rédigés par des responsables provenant de différents départements (maintenance, qualité, production). Il se compose d'autre part de divers écrits présents sur les postes de travail (planning de production et du personnel, dossier de fabrication, notes de maintenance, notices de sécurité, etc.).

- Trois tâches ont fait l'objet d'un enregistrement vidéo-audio : - le remplissage manuel des poches « nutrition » ; - la mise en route d'un cycle de stérilisation des poches à perfusion ; - la séance d'information intervenant lors des changements d'équipe. Pour chacune d'elles, trois actants ont été enregistrés, ce qui donne le total des neuf unités-tâches prévues.
- S'agissant des entretiens, seuls onze entretiens (quatre *ante* et sept *post*) ont pu être réalisés sur le total de dix-huit entretiens prévus.

(b) Site HOP

- Pour l'entour-amont, un corpus d'environ cent trente documents a été constitué ; il comporte trois textes d'orientation générale, cent et six fiches techniques, neuf dossiers de soins relatifs à des patients, ainsi que divers documents spécifiques aux services concernés ou aux infirmières.
- Les enregistrement vidéo-audio ont porté sur trois soins : - en Médecine, la « prise de constantes » (mesure des paramètres vitaux comme la tension artérielle, la saturation, les pulsations, la température, etc.) ; - en Chirurgie digestive, le « pansement abdominal post-opératoire » ; - aux Urgences, la prise en charge initiale du patient. Pour chaque soin, trois infirmières ont été enregistrées, ce qui donne le total des neuf unités-tâches prévues.
- Pour les neuf infirmières concernées, ont été réalisés un entretien *ante* et un entretien *post*, conformément au plan initial.

(c) Site FORM

- Le corpus de l'entour-amont est composé d'extraits de textes issus de quatre documents : - un ouvrage ayant trait aux objectifs d'apprentissage de l'enseignement primaire ; - un texte de recommandations méthodologiques pour l'enseignement de l'allemand ; - le manuel d'allemand destiné aux élèves ; - un document de référence pour les étudiants-stagiaires (le tout équivalant à soixante-dix pages).
- En ce qui concerne les enregistrement vidéo-audio, trois trios composés d'un formateur et de deux étudiants-stagiaires ont été constitués. Trois leçons données par les formateurs et cinq leçons données par les stagiaires ont été enregistrées, soit huit unités-tâches.

- Les entretiens n'ont été réalisés qu'avec les seuls formateurs concernés ; ils se composent donc de trois entretiens *ante* et trois entretiens *post*.

On signalera que, pour des raisons à la fois méthodologiques et éthiques, les séances de recueil effectif de ces données ont été précédées de nombreuses séances de prise de contact et de présence dans les entreprises/institutions concernées.

## 2. QUESTIONS DE RECHERCHE ET METHODES D'ANALYSE

La problématique de la recherche ayant été présentée (Chapitre 4, 3.3), nous n'évoquerons ci-dessous que les principales questions adressées aux données dont nous disposons, ainsi que les aspects généraux des méthodes d'analyse mises en place, le détail de ces dernières étant présenté dans d'autres publications ou dans les autres contributions à ce *Cahier*.

### 2.1. *Les enregistrements audio-vidéo*

Le dépouillement des enregistrements audio-vidéo est actuellement en cours, et la méthodologie de leur analyse est conjointement en cours d'élaboration.

Un ensemble de travaux préliminaires ont cependant été réalisés sur certains enregistrements issus du site PHARMA. Ils ont consisté à identifier, dans le flux de l'activité collective, des segments d'*agir* distincts impliquant la participation d'un ou de plusieurs opérateurs ; et l'analyse de ces segments a porté essentiellement sur la nature des productions verbales observées, sur leur rôle dans l'orientation du déroulement de l'*agir*, et sur leurs interactions avec d'autres modalités de productions communicatives, en particulier les gestes praxiques (voir Filliettaz, 2004 ; Filliettaz & Bronckart, 2004).

## *2.2. Les documents de l'entour-amont*

Ces documents ont d'abord fait l'objet d'une démarche de *classement*, qui fournit des informations sur la structure des dispositions d'orientation du travail dans les entreprises-institutions concernées. Les questions de recherche et les méthodes d'analyse ont ensuite été organisées comme suit.

### *(a) Les caractéristiques globales des documents*

Trois questions sont posées à ce niveau : la première concerne le type d'action ou d'activité langagière dont le document est le produit ; la deuxième a trait aux conditions et lieux de sa diffusion ; la troisième porte sur son organisation globale.

Pour les deux premières questions, la démarche s'est fondée sur des informations issues d'un examen du fonctionnement de l'entreprise/institution et d'entretiens avec des responsables de ces dernières. Ces informations ont trait : à l'institution ayant édité le document et à ses auteurs ; à la finalité attribuée au document et aux destinataires qu'il vise ; à l'« histoire » du document au sein de l'entreprise/institution ; aux lieux de diffusion du document et à son accessibilité pour les actants.

Pour la troisième question, la démarche a consisté en une analyse portant sur le document et visant à relever : son titre et son statut générique explicite ; sa taille et sa structuration ; les modalités d'interaction entre les segments de texte et les éléments para-textuels (dessins, schémas, tableaux, etc.).

### *(b) Les caractéristiques globales de la textualité*

Pour les parties textuelles des documents, trois questions sont également posées. La première a trait aux propriétés discursives globales des textes : de quel genre relèvent-ils ; quels sont les types de discours qu'ils comportent et comment ceux-ci s'articulent-ils ; quelles sont les formes de planification qui y sont attestables ? La deuxième a trait aux modalités d'exhibition du caractère éventuellement prescriptif ou injonctif des textes : depuis quelle instance, vis-à-vis de quels destinataires et par quels procédés s'effectuent ces processus spécifiques de prise en charge énonciative ? La troisième a trait au contenu référentiel de ces textes et vise à identifier les

aspects de l'agir-référent (et plus largement du travail et de ses conditions de réalisation) qui y sont explicitement thématisés.

Pour les deux premières questions, nous avons exploité les concepts et les démarches d'analyse antérieurement élaborés par l'unité de didactique des langues. Le relevé des unités linguistiques s'est inspiré de la grille d'analyse proposée dans Bronckart *et al.*, 1985 ; l'identification des genres de textes, des types de discours, des formes de planification et des processus de prise en charge énonciative s'est effectuée sur la base des propositions formulées dans Bronckart, 1997.

Pour la troisième question, après un examen du contenu des textes, nous avons élaboré un classement ad hoc qui distingue cinq catégories thématiques : - les caractéristiques générales du travail, des tâches et de leurs finalités ; - les caractéristiques du déroulement temporel d'une tâche donnée ; - les effets escompté de celle-ci (sur les objets produits, les patients ou les élèves) ; - le(s) rôle(s) dévolu(s) aux actants et les capacités dont ils doivent témoigner ; - les problèmes que peut poser la réalisation du travail ou d'une tâche.

#### (c) *Les segments de texte évoquant le déroulement de la tâche*

Pour ce type de segment, quatre questions ont été posées. La première concerne l'organisation temporelle du segment, et en particulier le statut de l'axe de référence par rapport auquel les formes linguistiques explicitant les procès constitutifs de la tâche sont situés. La deuxième a trait à la nature des signifiants utilisés pour coder ces procès (noms, verbes et leurs propriétés morpho-syntactiques). La troisième concerne les caractéristiques aspectuelles des signifiés que constituent ces mêmes procès. La quatrième a trait aux modes d'expression de l'agentivité, c'est-à-dire aux rôles et aux propriétés psychiques attribués aux personnes impliquées dans la réalisation de ces procès.

Pour la première question, nous avons exploité les concepts et la démarche d'analyse proposés dans Bronckart, 1997.

Pour la deuxième, nous avons procédé à une analyse classique des items lexicaux codifiant les procès : examen de la morphologie des noms d'action (nominalisation) et des propriétés des déterminations verbales (ou temps des verbes).

Pour la troisième question, nous avons élaboré un classement ad hoc des procès, qui distingue notamment : - le *travail*, procès saisissant l'ensemble de ce qui est à accomplir

dans le cadre de la profession ; - la *tâche*, procès saisissant une part du travail délimitée et étiquetée ; - l'*acte*, procès saisissant une conduite en en mentionnant son statut ou sa finalité ; - le *geste*, procès saisissant une conduite non spécifiquement dotée de statut ou de finalité.

Pour la quatrième question, nous avons procédé à plusieurs types d'analyse. Nous avons d'abord étudié la structure des phrases, ou des *clauses* (voir Berrendonner, 2002) incluant une explicitation de procès (types de phrases syntaxiques, types d'enchaînement entre clauses, etc.). Au sein de ces phrases ou clauses, nous avons ensuite analysé le statut des sujets grammaticaux des verbes exprimant les procès : quelle est la forme d'expression de ces sujets (noms ou pronoms, avec quelles caractéristiques) ? Nous avons également analysé la relation prédicative elle-même : le rapport entre le sujet et le prédicat verbal est-il direct ou chargé d'une *modalisation* ; dans ce dernier cas, quelle est l'origine de la modalisation (externe ou interne), et quelle est sa valeur (*épistémique*, *déontique*, *appréciative*, *pragmatique*) ? Nous avons enfin analysé toutes les expressions qui, outre les modalisations, évoquaient des processus ou capacités des actants : leur *ressources cognitives*, leurs *intentions*, leurs *motifs* et plus largement leur *responsabilité*.

#### (d) *Les autres segments de textes*

Ceux-ci ont fait l'objet d'analyses essentiellement thématiques, visant à identifier les conceptions générales du travail qui y sont évoquées, les difficultés qui y sont envisagées, les effets escomptés du travail et des tâches, etc.

### 2.3. *Les entretiens*

Si elles sont analogues à celles qui viennent d'être évoquées pour les documents de l'entour-amont, les questions et les méthodes d'analyse adressées aux entretiens s'en différencient néanmoins sous quelques aspects, et peuvent être organisées en trois rubriques.

#### (a) *La dynamique et le contenu thématique de l'entretien*

Le premier type d'analyse vise à répondre à deux questions : - quelle est la structure effective du déroulement de l'entretien,

ou encore sa *dynamique* ? – quels sont les aspects de l’agir-référent (et plus largement du travail et de ses conditions de réalisation) qui sont explicitement thématisés par l’interviewé.

Pour répondre à la première question, le texte a fait l’objet d’un découpage, distinguant les segments marqués par une forte interaction entre intervieweur et interviewé, et les segments dans lesquels l’interviewé s’exprimait, de manière plus monologale, sur les thèmes abordés par les interviewers ou sur d’autres thèmes de son initiative (voir Bulea & Fristalon dans ce *Cahier*).

Pour répondre à la seconde question, a été élaboré un classement ad hoc des thèmes évoqués dans les segments monologaux, qui se présente comme suit :

- segments portant sur *l’agir-référent*, comportant les sous-ensembles potentiels évoquant la *caractérisation* de la tâche, les *déterminants* pouvant influer sur l’effectuation de la tâche, et le *déroulement* de cette même tâche.
- segments portant sur le *travail en général*, comportant les sous-ensembles potentiels évoquant des aspects de *l’organisation* du travail, des *conditions* de travail, du *métier* et / ou de *la profession*.
- segments portant sur la *recherche en cours*, comportant les sous-ensembles potentiels évoquant des aspects de la *perception/compréhension* de la recherche par l’agent ou des *réactions* de l’agent à la situation de recherche

#### (b) *Les segments ayant trait au déroulement de l’agir*

Les analyses de ces segments visent globalement à mettre en évidence les interactions entre modalités d’expression linguistique et types de contenu thématique évoqués. Comme le montrent les contributions de Bulea & Fristalon ainsi que de Revaz dans ce *Cahier*, on procède d’abord à une analyse globale des segments isolés, visant à identifier les types de discours qu’ils comportent, les modalités de leur organisation temporelle, ainsi que les formes de planification qui y sont attestables, en exploitant les concepts et méthodes utilisés à ce même effet dans l’analyse des textes de l’entour-amont. On procède ensuite à une analyse des signifiants actionnels et des modalités d’expression de l’agentivité, en utilisant les méthodes mises en place pour l’analyse de ces mêmes phénomènes dans les textes de l’entour-amont. On procède enfin à une analyse des caractéristiques des procès ou signifiés, en distinguant,

outre les quatre types de procès évoqués plus haut (travail, tâche, acte, geste), les procès codant des ressources de l'agent, un déplacement, une prise de parole ou un processus mental.

(c) *Les autres segments de textes*

Ceux-ci ont fait l'objet d'analyses thématiques visant à identifier les conceptions générales du travail qui y sont évoquées, les difficultés qui y sont envisagées, les effets escomptés du travail et des tâches, etc. On notera que certains de ces segments thématiques portent sur la recherche en cours et/ou sur la situation même d'entretien.

### 3. POUR SUIVRE

Comme on l'aura constaté, cette recherche est en cours et est donc amenée à se poursuivre.

Il y aura d'abord à appliquer à l'ensemble des documents de l'entour-amont et à l'ensemble des entretiens les démarches d'analyse qui viennent d'être présentées. Il y aura ensuite àachever la mise au point des méthodes d'analyse des enregistrements audio-vidéo et à les appliquer à l'ensemble du corpus recueilli. Il y aura (éventuellement) à élaborer les textes d'interprétation des expérimentateurs et à les analyser selon des méthodes analogues à celles qui viennent d'être présentées.

Il conviendra par ailleurs de procéder à deux types de mise en rapport des résultats obtenus dans les différentes rubriques du plan de recherche : d'une part comparer, pour un même site, les propriétés des mises en forme actionnelle dont témoignent respectivement les enregistrements du travail réel, les documents de l'entour-amont, les deux types d'entretiens et les éventuels textes d'interprétation ; d'autre part mettre en évidence, pour chacun de ces types de données, les ressemblances et différences des propriétés des mises en forme actionnelle en fonction des sites.

*Last but not least*, il conviendra d'entreprendre les démarches de restitution des résultats aux entreprises (processus déjà en cours pour le site HOP), et de concevoir et de mettre en œuvre des démarches de formation par l'analyse du travail exploitant les concepts, méthodes et résultats construits dans le cadre de cette recherche

## Bibliographie générale

---

- Adam, J.-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (2001). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action, *Pratiques*, 111/112, 7-38.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Anscombe, G.E. (2001). *Intention*. Paris : Gallimard [Edition originale : 1957].
- Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.
- Aristote (1965). *Ethique de Nicomaque*. Paris : GF-Flammarion.
- Aristote (1994). *Organon : I. Catégories ; II. De l'interprétation*. Paris : Vrin.
- Arnauld, A. & Lancelot, C. (1973). *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*. Genève : Slatkine Reprints [Edition originale : 1660].
- Arnauld, A. & Nicole, P. (1965). *La logique ou l'art de penser*. Paris : Vrin [Edition originale : 1662].
- Atkinson, J.M. & Heritage, J. (1984). *Structure of Social Action. Studies in Conversational Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Auchlin A. (1996). Du texte à la compétence discursive : le diagnostic comme opération empathico-inductive, *Cahiers de linguistique française*, 18, 339-355.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil [Edition originale : 1962].
- Bain, D. (1985). L'analyse des textes architypiques. In : J.-P. Bronckart et al., *Le fonctionnement des discours*. Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 67-99.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- Baudouin, J.-M. (2001). Autobiographie et formation : regards sur le texte et l'action. In : J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 279-304.
- Beauvois, J.-L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : PUF.
- Berger, P. & Luckmann, Th. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Bernicot, J., Caron-Pargue, J. & Trognon, A. (Ed.) (1997). *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy : PUN.

- Berrendonner, A. (2002). Les deux syntaxes, *Verbum*, 24, 23-35.
- Billiard, I. (1993). Le travail : un concept inachevé, *Education permanente*, 116, 19-32.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Englewoods Cliffs : Prentice Hall.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Borzeix, A. & Fraenkel, B. (Ed.) (2001). *Langage et travail*. Paris : Ed. du CNRS.
- Borzeix, A. & Gardin, B. (1994). Service public et didacticité : les interactions usagers/employés à l'accueil d'une agence EDF. In : S. Moirand et al. (Ed.), *Parcours linguistiques de discours spécialisés*. Berne : Peter Lang, pp. 101-112.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social*. Paris : Hachette.
- Boudon, R. (1986). Individualisme et holisme dans les sciences sociales. In : O. Birnbaum & J. Leca (Ed.), *Sur l'individualisme*. Paris : Presses de la F.N.S.P., pp. 45-59.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Minuit.
- Boutet, J. (Ed.) (1995). *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Boutet, J. (2001). Le travail devient-il intellectuel ? *Travailler*, 6, 55-70.
- Boutet, J. (2004). Genres de discours et activité de travail. . In : L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Brentano, F. (1944). *Psychologie du point de vue empirique* Paris : Aubier [Edition originale : 1874]
- Bronckart, J.-P. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelles : Mardaga.
- Bronckart, J.-P. (1987). Interactions, discours, signification, *Langue française*, 74, 29-50.
- Bronckart, J.-P. (1994). Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 7-64.
- Bronckart, J.-P. (1997a). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1997b). Semiotic interaction and cognitive construction, *Archives de Psychologie*, 65, 95-106.
- Bronckart, J.-P. (1999). La conscience comme «analyseur» des épistémologies de Vygotski et de Piaget. In : Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute, pp. 17-43.
- Bronckart, J.-P. (2002a). La culture, sémantique du social formatrice de la personne. In : F. Rastier & S. Bouquet (Ed.), *Une introduction aux sciences de la culture*. Paris : PUF, pp. 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 pp.
- Bronckart, J.-P. (2003). L'analyse du signe et la genèse de la pensée consciente, *Cahiers de l'Herne*, 76 — Saussure, 94-107.
- Bronckart, J.-P. (2004). La médiation langagière, son statut et ses niveaux de réalisation. In : R. Delamotte *et al.* (Ed.) *La Médiation. Marquages en langue et en discours*. Rouen : Presses universitaires de Rouen.
- Bronckart, J.-P. (sous-presse). Contraintes et liberté textuelles, *Actes du Colloque "L'écriture à contraintes"*, Grenoble, Texte en main.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, 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., Clémence, A., Schneuwly, B., Schurmans, M.-N. (1996). Manifesto. Reshaping humanities and social sciences: A Vygotskian perspective, *Revue Suisse de Psychologie*, 55, 74-83.
- Bronckart, J.-P. & Friedrich, J. (1999). Présentation. In : L.S. Vygotski, *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 15-69.
- Bronckart, J.-P. & Schurmans, M.-N. (1999). Pierre Bourdieu - Jean Piaget. Habitus, schèmes et construction du psychologique. In : B. Lahire (Ed.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu; dettes et critiques*. Paris : La Découverte, pp. 153-175.
- Bronckart, J.-P. & Stroumza, K. (2002). Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage. In : E. Roulet & M. Burger (Ed.), *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque*. Nancy : PUN, pp. 213-263.
- Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2.
- Brousseau, G. (1996). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. In : R. Noirfalise & M.-J. Perrin (Ed.), *Actes de la 8<sup>e</sup> école d'été de didactique des mathématiques*, IREM de Clermont-Ferrand.
- Brun, J., Conne, F., Floris, R. & Schubauer-Leoni, M.-L. (Ed.), (1998). Méthodes du travail de l'enseignant, *Actes des secondes journées didactiques de La Fouly*, Genève, Interactions didactiques.
- Bruner, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : ESHEL.
- Bruner, J.S. (1993). *Beyond the information given*. New-York : Norton & Co.
- Bühler, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. Jena : Fischer.
- Candlin, C.N. (Ed.). (2002). *Research and Practice in Professional Discourse*. Hong Kong : City University of Hong Kong Press.

- Canelas-Trevisi, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat, Université de Genève, FPSE.
- Charaudeau, P. (1997). *Le discours d'information médiatique : la construction du miroir social*. Paris : Nathan.
- Chauvin, C. (2000). Analyse de l'activité d'anticollision à bord des navires de commerce : des marques linguistiques aux représentations mentales, *Le Travail Humain*, 63, 31-58.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie de la syntaxe*. Paris : Seuil [Edition originale : 1965].
- Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1998). Le sujet au travail. In : J. Kergoat et al. (Ed.), *Le monde du travail*. Paris : La Découverte, pp. 287-301.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. & Soubiran, M. (1999). «Prendre» la classe : une question de style ?, *Société Française*, 62/63, 78-88.
- Colletta, J.-M. (1994). Identité et légitimité discursives dans les interactions au tribunal. In : S. Moirand et al. (Ed.), *Parcours linguistiques de discours spécialisés*. Berne : Peter Lang, pp. 87-99.
- Conein, B. (1986). Présentation. In : B. Conein (Ed.), *Lexique et faits sociaux*. Lille : Presses Universitaires de Lille, pp. 7-13.
- Conein, B. (Ed.) (1994). Travail et cognition, *Sociologie du travail*, 34.
- Coseriu, E. (2001). *L'homme et son langage*. Louvain : Peeters.
- von Cranach, M. et al. (1982). *Goal-Directed Action*. Londres : Academic Press.
- von Cranach, M. et al. (1985). The Organisation of Goal-Directed Action : A Research Report. In : G.P. Ginsburg et al. (Ed.), *Discovery Strategies in the Psychology of Action*. New-York : Academic Press, pp. 19-61.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1971). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Culioli, A. (1984). Préface de Atlani et al. (Ed.), *La langue au ras du texte*. Lille, PUL.
- Daniellou, F., Laville, A. & Teiger, C.. (1983). Fiction et réalité du travail ouvrier, *Documentation française : les cahiers français*, 209, 39-45.
- Danto, A.C. (1965). Basic-Actions, *American Philosophical Quarterly*, 2, 141-148.
- Davezies, Ph. (1993). Eléments de psychodynamique du travail, *Education permanente*, 116, 33-46.

- Davidson, D. (1963). Actions, reasons and causes, *The Journal of Philosophy*, 23, 685-700.
- Davidson, D. (1980). *Essays on Actions and Events*. Oxford : Oxford University Press.
- Dejours, Ch. (1980). *Travail et usure mentale*. Paris : Dunod.
- Dejours, Ch. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel, *Education permanente*, 116, 47-70.
- Demeulenaere, P. (1996). *Homo œconomicus. Enquête sur la constitution d'un paradigme*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. New York : Dover.
- Dilthey, W. (1992). Introduction aux sciences de l'esprit. In : *Dilthey — Œuvres 1*. Paris : Editions du Cerf, pp. 141-361 [Edition originale : 1883].
- Dolz, J. (1990). *Catégorie verbale et action langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans*. Thèse de doctorat, Université de Genève, F.P.S.E.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dosse, F. (1995). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. Paris : La Découverte.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives, *Revue de métaphysique et de morale*, 6, 273-302.
- Durkheim, E. (1963). *Les règles de la méthode sociologique* Paris : PUF. [Edition originale : 1894-1895].
- Durkheim, E. (1986). *De la division du travail social*. Paris : PUF. [Edition originale : 1893].
- Engels, F. (1971). *La dialectique de la nature*. Paris : Editions sociales [Edition originale : 1925].
- Evans, N., Desquins, J. & Laplace, L. (1997). *De ses propres ailes*. Nepean, Ontario : Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Londres : Longman.
- Faïta, D. (1997). La conduite du TGV : exercices de styles, *Champs Visuels*, 6, 75-86.
- Filliettaz, L. (1999). La structure actionnelle et la structure textuelle des interactions verbales, *Cahiers de linguistique française*, 21, 79-100.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action*. Québec : Nota Bene.
- Filliettaz, L. (2004). Discours, travail et polyfocalisation de l'action. In : L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Filliettaz, L. & Bronckart, J.-P. (2004). La construction des significations dans l'activité située. L'exemple des rapports entre

- gestualité et langage en situation de travail. In : Ch. Moro & R. Rickenmann (Ed.), *Situation éducative et signification*. Bruxelles : De Boeck.
- Filloux, J.-C. (1970). Introduction. In : E. Durkheim, *La science sociale et l'action*. Paris : P.U.F., pp. 5-68.
- Fodor, J.A. (1986). *La modularité de l'esprit*. Paris : Minuit [Edition originale : 1983].
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Fraenkel, B. (2001). La résistible ascension de l'écrit au travail. In : A. Borzeix & B. Fraenkel (Ed.), *Langage et travail*. Paris : Ed. du CNRS.
- Friedrich, J. (1999). Crise et unité de la psychologie : un débat dans la psychologie allemande des années 20, *Bulletin de psychologie*, 52, 247-258.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In : J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 279-304.
- Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil [Edition originale : 1960].
- Gadamer, H.-G. (1996). *La philosophie herméneutique*. Paris : PUF [Edition des textes originaux : 1993 et 1995].
- Garcia-Debanc, C. (2001). Les genres du discours procédural : invariants et variations, *Pratiques*, 111/112, 65-76.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Engelwood Cliffs : Prentice-Hall.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF [Edition originale : 1984].
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Etude sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit [Edition originale : 1961].
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1 La présentation de soi*. Paris : Minuit [Edition originale : 1956].
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit [Edition originale : 1974].
- Grosjean, M. & Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris : PUF.
- Habermas, J. (1987a). *Théorie de l'agir communicationnel, tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.
- Habermas, J. (1987b). *Théorie de l'agir communicationnel, tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Fayard.
- Habermas, J. (1987c). Explications du concept d'activité communicationnelle. In : *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris : PUF, pp. 413-446.
- Hegel, F. (1947). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris : Aubier [Edition originale : 1807].

- Heidegger, M. (1964). *L'être et le temps*. Paris : Gallimard.
- Hoc, J.M. (Ed.) (1991). L'ergonomie cognitive : des enjeux pluridisciplinaires, *Le travail humain*, 54.
- Humboldt, W. (von) (1974). *Introduction à l'œuvre sur le kavi et autres essais*. Paris : Seuil [Edition originale de l'*Introduction à l'œuvre sur le kavi* : 1835].
- Hume, D. (1973). *Traité de la nature humaine*. Paris : Aubier [Edition originale : 1739/1740].
- Husserl, E. (1961). *Recherches logiques*. Paris : PUF. [Edition originale : 1900/1901].
- Husserl, E. (1955). *La philosophie comme science rigoureuse*. Paris : PUF [Edition originale en langue allemande: 1911].
- Hutchins, E. (1989). The technology of Team Navigation. In : J. Galegher, B. Kraut & C. Edigo (Ed.), *Teamwork : Social and Technical Bases of Collaborative work*. Hillsdale : L. Erlbaum.
- Ivanova, I. (2003). Le dialogue dans la linguistique soviétique des années 1920-1930, *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage (Université de Lausanne)*, 14, 157-182.
- Joas, H. (1992). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Jobert, G. (1994). La formation par production de savoirs en formation professionnelle. In : D. Chartier & G. Lerbet (Ed.), *La formation par production de savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In : P. Carré & P. Caspar (Ed.), *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Jobert, G. (sous presse), *La reconnaissance au travail*. Paris : La Découverte.
- Joseph, I. & Jeannot, G. (Ed.) (1995). *Métiers du public. Les compétences de l'agent et l'espace de l'usager*. Paris : CNRS.
- Kant, E. (1943). *Critique de la raison pratique*. Paris : PUF [Edition originale : 1788].
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990-1994). *Les interactions verbales*, 3 vol. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. & Plantin, C. (Ed.). (1995). *Le trilogue*. Lyon : PUL.
- Kostulski, K. & Trognon, A. (1998). Le domaine cognitif de l'interlocution : un exercice d'analyse interlocutoire d'une transmission orale dans une équipe paramédicale. In : K. Kostulski & A. Trognon (Ed.), *Communications interactives dans les groupes de travail*. Nancy : P.U.N., pp. 59-101.
- Larrigan Arranzabal, L.-M. (1996). *Testu-antolatzaleak bi testu motatan; testu informatiboan eta argudiapen-testuan*. Thèse de doctorat, Université du Pays basque.
- Le Boterf, G. (1997). Construire la compétence collective de l'entreprise, *Revue internationale de gestion*, 22, 82-85.

- Leibnitz, G.W. (1970). *Discours de métaphysique*. Paris : Vrin [Edition originale : 1686].
- Léglise, I. (1998). Les problèmes de l'adresse en situation d'interaction plurilocuteurs dans les avions de la patrouille maritime. In : K. Kostulski & A. Trognon (Ed.), *Communications interactives dans les groupes de travail*. Nancy : PUN, pp. 183-203.
- Leontiev, A.N. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.
- 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, pp. 37-71.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Le Vine, P. & Scollon, R. (Ed.). (2003). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 2002 : Discourse and Technology : Multimodal Discourse Analysis*. Washington : Georgetown University Press.
- Livet, P. (1994). *La communauté virtuelle*. Paris : L'éclat.
- Livet, P. (2000). *De la perception à l'action*. Paris : Vrin.
- Machado, A.-R. (1998). *O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo : Martins Fontes.
- Marx, K. (1928). *Le 18-Brimaire de Louis Bonaparte*. Paris : Editions sociales [Edition originale : 1852].
- Marx, K. (1951). Thèses sur Feuerbach. In : K. Marx & F. Engels, *Etudes philosophiques*. Paris : Editions sociales, pp. 61-64 [Manuscrit rédigé en 1845].
- Maturana H. (1996). *Desde la biología a la psicología*. Santiago de Chile : Editorial universitaria.
- Mayen, P. (1998). Les processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service. In : K. Kostulski & A. Trognon (Ed.), *Communications interactives dans les groupes de travail*. Nancy : P.U.N., pp. 205-233.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago : University of Chicago Press.
- Menger, K. (1871). *Grundsätze der Volkswirtschaftslehre*. Vienne : Wilhelm Braumüller.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Mesure, S. (1990). *Dilthey et la fondation des sciences historiques*. Paris : PUF.
- Mill, J.S. (1877). *Essays on Some Unsettled Questions of Political Economy*. Londres : Longmans, Green & Co [Edition originale : 1836].
- Miller, G.A., Galanter, E. & Pribram, K.H. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New-York : Holt, Rinehart & Winston.

- Mondada, L. (1998). Pour une linguistique interactionnelle, *Acta Romanica Basiliensa*, 8, 113-130.
- Mondada, L. (2000). Analyse conversationnelle et «grammaire-pour-l'interaction». In : A.-C. Berthoud & L. Mondada (Ed.), *Modèles du discours en confrontation*. Berne : Peter Lang, pp. 23-42.
- Montmollin M. (de) (1986). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Mugrabi, E. (1997). *Les capacités langagières des analphabètes brésiliens*. Thèse de doctorat, Université de Genève, F.P.S.E.
- Nelson, D. (1980). *Taylor and the rise of scientific management*. Madison : The University of Wisconsin press.
- Norman, D.A. (1993). Les artefacts cognitifs, *Raisons pratiques*, 4, 9-15.
- Oddone, I., Rey, A & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions sociales.
- Ombredane, A. & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.
- Pareto, V. (1968). *Traité de sociologie générale*. Genève : Droz [Edition originale : 1917-1918].
- Parsons, T. (1973). *Sociétés : essai sur leur évolution comparative*. Paris : Dunod [Edition originale : 1966].
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Petit, J.-L. (1997). *Les neurosciences et la philosophie de l'action*. Paris : Vrin.
- Petöfi, J.S. & Rieser, H. (Ed.) (1973). *Studies in Text Grammar*. Dordrecht : Reidel.
- Pharo, P. (1985). L'ethnométhodologie et la question de l'interprétation. In *Arguments ethnométhodologiques*. Paris : EHESS, pp. 145-169.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- 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, pp. 137-184.
- Platon (1967). *Protagoras et autres dialogues*. Paris : Flammarion [contient le Cratyle].
- Plazaola Giger, I. (1993). *Analyse du fonctionnement de trois types de discours en basque. Éléments historiques et linguistiques pour une*

- didactique des formes verbales et des marques de personne.* Thèse de doctorat, Université de Genève, F.P.S.E.
- Plazaola Giger, I. (2000). Développement des compétences langagières en contexte plurilingue : un bouleversement du contrat didactique? In : L. Colles, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (Ed.), *Actes du Colloque international des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck.
- Plazaola Giger, I. & Bronckart, J.-P. (1993). Le temps du polar, *Langue française*, 97, 14-42.
- Plazaola Giger, I. & Leutenegger, F. (2000). Interactions didactiques en classe bilingue : une double analyse. In : R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds), *Les sciences de l'éducation : histoire, état des lieux, perspectives*. Genève : CD-Rom des Actes du Congrès 2000 de la SSRE.
- Politzer, G. (1928). *Critique des fondements de la psychologie*. Paris : Rieder.
- Popper, K. (1991). *La connaissance objective*. Paris : Aubier [Edition originale en langue anglaise: 1972].
- Portugais J. (1998). Esquisse d'un modèle des intentions didactiques. In J. Brun et al. (Ed.), Méthodes du travail de l'enseignant, *Actes des secondes journées didactiques de La Fouly*. Genève : Interactions didactiques.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Prigogine, I. (1996). *La fin des certitudes*. Paris : Odile Jacob.
- Quéré, L. (1992). Le tournant descriptif en sociologie, *Current sociology*, 40, 139-165.
- Quéré, L. (1994). L'idée d'une proto-sociologie a-t-elle un sens ?, *Revue européenne des sciences sociales*, 32, 35-66.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.
- Rémy, J. (1994). La transaction. De la notion heuristique au paradigme méthodologique. In : M. Blanc et al. (Ed.), *Vie quotidienne et démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale (suite)*. Paris : L'Harmattan, pp. 293-319.
- Resche-Rigon, P. (1984). Cinquante ans de «Travail humain» : histoire d'une revue, évolution d'une discipline, *Le travail humain*, 47, 5-17.
- Revaz F. (1997). *Les Textes d'action*. Paris : Klincksieck.
- Revaz F. (2000). Les faits divers : une réflexion sur l'agir humain, *Etudes de lettres*, 3/4, 131-152..
- Richard-Zappella, J. (1999). L'enquêteur entre opération de questionnement et travail relationnel. In J. Richard-Zappella (Ed.), *Espace de travail, espace de parole*. Rouen : Publications de l'Université, 187-197.
- Ricœur, P. (1977). Le discours de l'action. In : P. Ricœur (Ed.), *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit, t.1*. Paris : Seuil.

- Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit, t. II, La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit, t. III, le temps raconté*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action; essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Roulet, E. (1991). Vers une approche modulaire de l'analyse du discours, *Cahiers de linguistique française*, 12, 53-81.
- Roulet, E. (1999). Une approche modulaire de la complexité et de l'organisation du discours. In : H. Nølke & J.-M. Adam (Ed.) *Approches modulaires : de la langue aux discours*. Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 187-258.
- Roulet, E., Filliettaz, L. & Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.
- Roulet et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- Saint-Georges, I. (de) (2004). Discours, anticipation et action. Les constructions discursives de l'avenir dans une situation de formation par le travail. In : L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Salanskis, J.-M. (2000). *Modèles et pensée de l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Samurçay, R. & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences, *Education permanente*, 123, 13-31.
- Sarangi, S. & Coulthard, M. (Ed.) (2000). *Discourse and Social Life*. Londres : Longman.
- Sarangi, S. & Roberts, C. (Ed.) (1999). *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Saussure, F. (de) (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Saussure, F. (de) (2002). *Écrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Schegloff, E. & Sacks, H. (1984). Opening up Closings. In : R. Turner (Ed.), *Ethnomethodology*. Londres : Penguin Books.
- Schleiermacher, F. (1987). *Herméneutique*. Paris : Cerf [Rédigé entre 1805 et 1810]
- Schön, D. A. (1983). *The reflective Practitioner*. New-York : Basic Books.
- Schubauer Leoni, M.L. & Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'Ecole. In : J.-P. Bronckart & M. Gather Turler (Ed.), *Transformer l'Ecole*. Louvain : De Boeck, pp. 147-168.
- Schurmans, M.-N. (1990). *Maladie mentale et sens commun*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Schurmans, M.-N. (1994). Négociations silencieuses à Evolène. Transaction et identité sociale. In : M. Blanc et al. (Ed.), *Vie*

- quotidienne et démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale (suite). Paris : L'Harmattan, pp. 129-154.
- Schurmans, M.-N. (1998). Les théories sociologiques de l'action. Conférence donnée dans le cadre du Colloque «Théories de l'action et interventions formatives». Genève.
- Schurmans, M.-N. (1999). Durkheim et Vygotski. Représentations sociales et instruments psychologiques, *Société française*, 12-13, 68-77.
- Schurmans, M.-N. (2001). La construction sociale de la connaissance comme action. In : J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 157-177.
- Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Paris : PUF.
- Schütz, A. (1994). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Mériadiens-Klincksieck.
- Schütz, A. (1998). Choisir parmi des projets d'action, In : *Eléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- Schwartz, Y. (1992). *Travail et philosophie. Convocations mutuelles*. Toulouse : Octares.
- Schwartz, Y. (1995). De la «qualification» à la «compétence», *Education permanente*, 123, 125-137.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble, *Education permanente*, 133, 9-34.
- Scollon, R. (1998). *Mediated discourse as social interaction : A study of news discourse*. Londres : Longman.
- Scollon, S. & Scollon, R. (2000). *The construction of agency and action in anticipatory discourse : positioning ourselves against neo-liberalism*. Communication présentée à la Third Conference for Sociocultural Research. UNICAMP, São Paulo.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Sensevy, G. (1998). Lecture, écriture et gestes professionnels, *Repères*, INRP, 18.
- Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie*. Paris : PUF [Recueil de textes parus de 1884 à 1918].
- Simmel, G. (1984). *Les problèmes de la philosophie de l'histoire. Une étude d'épistémologie*. Paris : PUF.
- Singleton, W.T., Easterby, R.S. & Whitfield, D. (Ed.) (1967). *The Humans Operator in Complex System*. Londres : Taylor and Francis.
- Skinner, B.F. (1979). *Pour une science du comportement : le behaviorisme*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Slatka, D. (1975). L'ordre du texte, *Etudes de linguistique appliquée*, 19, 30-42.
- Smith, A. (1991). *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*. Paris : Flammarion [Edition originale : 1776].

- Spinoza, B. (de) (1954). L'Ethique. In *Spinoza, Oeuvres complètes*. Paris : Gallimard, pp. 301-596 [Edition originale : 1677].
- Stroumza, K. (2002). Quels rapports entre langage, action et formation pour une analyse diagnostique. In : F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 149-164.
- Stroumza K. & Auchlin A. (1997). L'étrange polyphonie du texte de l'apprenti rédacteur, *Cahiers de linguistique française*, 19, 267-304.
- Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions : the problem of human-machine interaction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Szondi, P. (1989). *Introduction à l'herméneutique littéraire*. Paris : Cerf.
- Taylor, F.W. (1927). *Principes d'organisation scientifique des usines*. Paris : Dunod et Pinat [Edition originale : 1910].
- Teiger, C. (1977). Les modalités de régulation de l'activité comme instrument d'analyse de la charge de travail dans les tâches sensori-motrices : modes opératoires et postures, *Le travail humain*, 40, 257-272.
- Teiger, C. (1993). L'approche ergonomique : du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail, *Education permanente*, 116, 71-96.
- Tellier, F. (2003). *Alfred Schütz et le projet d'une sociologie phénoménologique*. Paris, PUF.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Todorov, T. (1981). Biographie. In : *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Seuil, pp. 13-26.
- Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*. Paris : Seuil.
- Touraine, A. (1973). *Production de la société*. Paris : Seuil.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris : Fayard.
- Trognon, A. (1991). La structuration interlocutoire des groupes, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 17, 78-92.
- Trognon, A. & Kostulski, K. (1996). L'analyse de l'interaction en psychologie des groupes : économie interne et dynamique des phénomènes groupaux, *Connexions*, 68, 73-115.
- Trognon, A. & Kostulski, K. (1999). L'explication logique des aspects cognitifs de la conversation : existe-t-il une isomorphie entre le domaine cognitif et l'architecture d'une conversation, *Cahiers de linguistique française*, 21, 121-150.
- Van Dijk, T.A. (1972). *Some aspects of text grammar. A study in theoretical linguistics and poetics*. La Haye : Mouton.
- Van Dijk, T.A. (1993). Foundations of Critical Discourse Analysis, *Discourse and Society*, 4, 1-40.
- Varela, F. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Ventola, E. (1987). *The Structure of Social Interaction. A Systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters*. Londres : Pinter.

- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action*. Paris : PUF.
- Volochinov, V.N. (1977). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris : Minuit [Edition originale en langue russe: 1929].
- von Wright, G.H. (1971). *Explanation and Understanding*. Londres : Routledge & Kegan Paul.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute [Edition originale : 1934].
- Vygotski, L.S. (1999). *La signification historique de la crise de la psychologie*. Paris : Delachaux et Niestlé [rédigé en 1927].
- Wallon, H. (1938). *La vie mentale*. Paris : Editions sociales.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.
- Weber, M. (1971). *Economie et société*. Paris : Plon [Edition originale : 1921].
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge : Harvard University Press.
- Wittgenstein, L. (1961a). *Tractatus logico-philosophique*. Paris : Gallimard [Edition originale : 1922].
- Wittgenstein, L. (1961b). *Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard [Edition originale : 1953].
- Wittgenstein, L. (1969). *On Certainty*. Oxford : Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1975). *Remarques philosophiques*. Paris : Gallimard [Edition originale : 1964].
- Wittgenstein, L. (1980). *Grammaire philosophique*. Paris : Gallimard [Edition originale : 1969].
- Zinchenko, V.P. (1985). Vygotsky's ideas about units for analysis of mind. In : J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition*. New-York : Cambridge University Press, 94-118.

## **DEUXIEME PARTIE**

---

### **QUATRE EXEMPLES DE RECHERCHES EMPIRIQUES**



# Une sémiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux

---

*Laurent FILLIETTAZ<sup>1</sup>*

## 1. LES TEXTES PROCEDURAUX AU CARREFOUR DES CHAMPS DISCIPLINAIRES

Parmi les multiples productions langagières écrites attestées empiriquement, on s'accorde généralement pour considérer que certains textes ont pour fonction d'inciter à l'action, ou du moins de transmettre au lecteur un certain nombre de savoir-faire standardisés destinés à faciliter, rendre possible ou provoquer l'accomplissement d'une action à venir. C'est ce sous-ensemble des « textes d'action » (Revaz, 1997), aux contours indistincts et à la définition pour l'heure imprécise, que nous qualifions de « textes procéduraux ».

Ces sortes de discours peuvent être mises en lien avec des sphères variées de la vie sociale, mais elles sont particulièrement présentes dans les milieux de travail<sup>2</sup>. Les textes procéduraux constituent en effet une part importante des documents élaborés par les organisations pour définir le champ de la « tâche » et « prescrire »<sup>3</sup> le travail. Ils relèvent ainsi

---

<sup>1</sup> J'assume la responsabilité de cet article, mais cette contribution est partiellement le fruit d'un travail conduit en commun avec Françoise Revaz.

<sup>2</sup> Veyrac (2001) met clairement en évidence l'importance croissante des consignes dans le monde du travail.

<sup>3</sup> On rappellera que l'ergonomie de langue française tend généralement à opérer une distinction conceptuelle et méthodologique entre le *travail prescrit* et le *travail réel*. Pour de Montmollin (1986) par exemple, la *tâche* s'oppose à l'*activité* et renvoie ainsi au champ de la prescription.

pleinement de ce que, dans notre démarche globale d'analyse de la morphogenèse de l'agir (voir Bronckart ici même et Bronckart & Machado, à paraître), nous qualifions de textes à caractère préfiguratif, voire plus généralement de textes de l'entour-amont de l'activité de travail. C'est à ce titre que nous nous y intéressons.

A l'évidence, l'étude des textes procéduraux constitue depuis quelques années un champ de recherche en pleine expansion. Un très grand nombre de travaux leur sont aujourd'hui consacrés<sup>4</sup>, et ce dans des champs disciplinaires très variés. Ce regain d'intérêt pour un objet longtemps ignoré peut s'expliquer par la forte poussée, au plan empirique, de documents institutionnels destinés à stabiliser et à standardiser toujours davantage par l'écrit les pratiques organisationnelles (voir Penne, 2001), ou encore par la place centrale qu'occupe encore aujourd'hui la problématique de la prescription dans le champ de l'ergonomie, et plus généralement dans celui de l'analyse du travail (voir Schwartz, 2002). Dans le domaine des sciences du langage, la récente centration sur le texte procédural trouve peut-être son origine dans le retard accumulé en comparaison avec des processus sémiotiques comme par exemple la narration ou l'argumentation. Mais elle n'est sans doute pas sans liens avec les transformations majeures à l'œuvre dans le paradigme de l'analyse du discours, dans lequel la problématique des rapports entre langage et action tend à prendre une importance croissante (voir Bronckart, 1997 ; Adam ; 1999, van Dijk, 1997 ; Scollon, 2001).

Il apparaît par ailleurs que le texte procédural constitue aujourd'hui un objet largement transdisciplinaire, qui a donné lieu à des appropriations multiples, et dont l'étude gagnerait à dépasser une logique de cloisonnement. Dans un récent article, Laurent Heurley (2001a) identifiait plusieurs types d'approches des textes procéduraux : les approches *prescriptives* et

---

<sup>4</sup> Voir à ce propos la parution simultanée des numéros 111 & 112 de *Pratiques* (« Les textes de consignes ») et du numéro 141 de la revue *Langages* (« Le discours procédural »).

*normatives*, issues des travaux portant sur la communication technique, et qui s'appliquent à former à la rédaction de documents à caractère procédural ; les approches *descriptives*, d'inspiration linguistique, qui cherchent à mettre en évidence les propriétés langagières de ces sortes de discours ; les approches *évaluatives*, d'orientation ergonomique, qui abordent la question de l'efficacité des textes procéduraux pour la prescription du travail ; et enfin les approches dites *explicatives*, issues des sciences cognitives, et qui s'intéressent à l'étude des processus mentaux mobilisés dans la production, la lecture et l'exécution des textes procéduraux.

En dépit de son éclatement, cette abondante littérature ne manque pas de mettre en évidence l'extrême complexité des mécanismes en jeu dans le fonctionnement du discours procédural, ainsi que la difficulté d'en proposer une description stable et unifiée. Cette difficulté transparaît clairement dans l'indéniable multiplication terminologique dont cette catégorie de textes fait l'objet : texte procédural, texte instructionnel, consigne, discours spécialisé, texte prescriptif, etc.<sup>5</sup> Elle tient sans doute pour une part à la diversité des genres de discours qui textualisent la procédure, et qui vont des plus prototypiques (la recette de cuisine, la notice de montage, etc.) aux plus atypiques (l'horoscope, la prière, etc.).<sup>6</sup>

Cet article porte sur ce qu'on peut a priori considérer comme une catégorie particulièrement prototypique de textes procéduraux : des documents élaborés par une entreprise pharmaceutique en vue de sa certification ISO. Il vise à mettre en évidence quelques-unes des propriétés discursives de cet ensemble de textes, et plus particulièrement à mieux

<sup>5</sup> Pour un inventaire plus exhaustif des catégories terminologiques, voir Adam (2001, p. 11).

<sup>6</sup> Adam souligne bien les problèmes de classification que pose le discours procédural : « Dans tous les cas, on a affaire à des pratiques socio-discursives très différentes, mais passant par des formes de mises en textes qui présentent des "airs de famille" assez aisément identifiables et même assez communément admis. » (Adam, 2001, p. 10).

comprendre les rapports qui se tissent entre le fonctionnement langagier de ces documents et le champ des activités de travail avec lesquelles ils sont en lien. De manière plus générale, cet examen a pour but de contribuer à une clarification des débats dans le champ des approches descriptives du discours procédural et de proposer une démarche méthodologique systématique destinée à faciliter l'analyse de cette catégorie de textes d'action.

Pour ce faire, nous présenterons d'abord les données qui constituent la base empirique de notre étude (2), avant de revenir de manière plus rigoureuse sur les définitions récemment proposées du discours procédural (3). Ce rappel nous permettra de formuler l'hypothèse selon laquelle un recours plus systématique à la sémiologie de l'agir pourrait contribuer à mieux identifier les ingrédients qui composent sa définition. A partir d'une distinction entre différents niveaux d'inscription du concept d'action dans le fonctionnement des discours procéduraux, nous proposerons quelques observations propres à notre corpus (4). Nous chercherons en particulier à préciser le rapport que ces textes entretiennent avec les notions de *préfiguration*, de *prescription* et de *procédure*, avant de conclure par quelques remarques méthodologiques générales (5).

## 2. LA DOCUMENTATION ASSURANCE QUALITE (DAQ) DANS UNE ENTREPRISE PHARMACEUTIQUE

Depuis maintenant plusieurs années, la « démarche qualité » tend à devenir une constante du monde économique, qui n'est pas sans effets profonds sur l'organisation des entreprises ni sur leur mode de fonctionnement (voir Cochoy *et al.*, 1998 ; Mispelblom Beyer, 1999). Orientée vers l'obtention d'une certification perçue comme nécessaire dans un régime de libre concurrence, la démarche qualité oblige les entreprises à un contrôle accru des conduites des travailleurs et à une explicitation des pratiques et des procédés dont ils sont en charge. Cette gestion collective et distribuée de la normativité

conduit à l'élaboration d'une documentation abondante, qui atteste ce qu'on qualifie parfois de « montée de l'écrit » dans l'entreprise (Cochoy *et al.*, 1998).

Cette étude porte sur la « Documentation Assurance Qualité » (DAQ) élaborée par l'entreprise Pharma<sup>7</sup> en vue de sa certification ISO. Elle concerne donc un vaste ensemble de près de 800 documents, soigneusement répertoriés, dans lesquels sont décrits systématiquement les procédés de fabrication propres à l'entreprise. Ces documents, rédigés par une grande diversité de scripteurs, sont établis selon les standards propres au référentiel ISO (*International Organization for Standardization*<sup>8</sup>). Ils se présentent, de manière récurrente, comme des textes segmentés en paragraphes et précédés d'un cadre d'en-tête comportant notamment un titre, un numéro de référence, des dates, des noms de responsables (voir Annexe).

La DAQ se compose de plusieurs sortes de documents, qui prennent place à trois niveaux distincts de son architecture :

1. Le *Manuel Assurance Qualité* (MAQ) est composé de 27 documents (ou chapitres), rédigés par les cadres supérieurs et qui décrivent les principes généraux de la démarche assurance qualité. Ils comportent une présentation de l'entreprise, de ses produits et de l'architecture de la documentation (liste des produits, organigramme de l'entreprise, documentation applicable, maîtrise des procédés, etc.).
2. Les *Procédures Assurance Qualité* (PAQ) comportent une soixantaine de documents qui décrivent les principes généraux liés à la mise en application du MAQ (ex : comment établir un cahier des charges, comment établir un document Assurance-Qualité, comment gérer la traçabilité des produits, etc.).

---

<sup>7</sup> Nous rappelons que le nom Pharma est un substitut fictif de la raison sociale de l'entreprise pharmaceutique avec laquelle nous avons collaboré dans le cadre de ce programme de recherche.

<sup>8</sup> Des informations plus détaillées sur la certification ISO peuvent être obtenues à l'adresse URL suivante : <http://www.iso.ch/iso/fr/ISOOnline.frontpage>

3. Enfin, les *Documents d'Exécution Qualité* (DEQ) spécifient le mode opératoire détaillé de chaque procédé nécessaire à la fabrication des produits finis. Ils sont souvent rédigés par les opérateurs spécialisés ou les responsables de production et font l'objet d'une segmentation en différents sous-genres : les techniques de fabrication, les méthodes de contrôle, etc.

Notre démarche d'analyse portera sur l'ensemble de cette documentation, mais elle accordera une attention particulière à la DEQ, et ce pour plusieurs raisons. D'une part parce que cette catégorie de documents est la plus volumineuse (683 recensés lors de notre présence sur le terrain en septembre 2002), et d'autre part parce que ce sont ces documents institutionnels, qualifiés de « procédures » par les opérateurs eux-mêmes, dont on peut faire l'hypothèse qu'ils jouent un rôle important dans l'entour-amont de l'agir, dès lors qu'ils se trouvent notamment consignés sur les lieux mêmes où se réalise l'activité de travail.

Nous ne visons cependant pas une étude quantitative et systématique de l'ensemble de ces documents. Nous nous appliquerons plutôt à mettre en évidence quelques-unes des propriétés situationnelles, textuelles et linguistiques de ces productions langagières, dans le but de préciser le statut de celles-ci par rapport aux définitions récemment proposées du discours procédural. A ce titre, nous nous centrerons sur l'étude de segments extraits de cette documentation, et non pas sur celle de grandes masses verbales, qui mobiliseraient des méthodes d'analyse distinctes de celles qui seront mises en oeuvre ici : la pragmatique linguistique, la linguistique de l'énonciation, la linguistique textuelle et à l'analyse du discours.

### 3. PREFIGURATION, PRESCRIPTION ET PROCEDURE :

#### LES REGIMES PRAXE-OLOGIQUES

#### DES TEXTES PROCEDURAUX

Dans leur tentative de cerner les propriétés sémiotiques définitoires de cette pratique langagière, les approches descriptives du discours procédural n'ont pas manqué de

mettre en évidence les éléments *micro-linguistiques* sur lesquels pourrait bien se fonder « l'air de famille » qui réunit les recettes de cuisine, les notices de montage et les règles de jeux. Adam (2001) attire par exemple l'attention sur le fait que ces genres de discours partagent un nombre important de propriétés comme par exemple le recours à un lexique spécialisé, la fréquence des prédictats actionnels, l'usage d'un régime verbo-temporel particulier (impératif, infinitif, indicatif présent, futur simple), la présence de nominalisations, la fréquence des adverbes temporels (d'abord, ensuite, enfin, etc.), la rareté des connecteurs argumentatifs ou encore l'effacement des instances d'énonciation.

En complément à ces propriétés linguistiques, d'autres stratégies définitoires portent plus particulièrement sur *l'organisation textuelle* des discours procéduraux : leur caractère multimodal et plurisémiotique, leur construction typographique<sup>9</sup>, ou encore l'effet structurant des « plans de textes » sur leur organisation en rubriques.

Pourtant, s'il y a un élément saillant du discours procédural qui n'a échappé à personne, c'est bien le rapport particulier que cette forme langagière semble entretenir avec le réseau conceptuel de *l'agir*. Adam (2001, p. 12) définit par exemple la base commune de cette catégorie comme « une représentation discursive (plus ou moins complète), d'une transformation d'un état de départ opérée, sur injonction, recommandation ou conseil d'un scripteur, par le lecteur-destinataire sur un objet du monde ou sur lui même. Cette transformation, qui doit mener à un nouvel état, ne peut s'accomplir qu'au moyen d'une suite plus ou moins longue d'actions programmées. » Au terme de son article, il propose la définition suivante des « textes qui disent de et comment faire » :

« Du point de vue de l'interaction, ces textes ne possèdent un "air de famille" que parce qu'ils ont en commun une même visée

---

<sup>9</sup> Adam (2001, p. 12) montre par exemple que « la segmentation typographique tend à découper les actions par des sous-ensembles phrasiques et à les regrouper en paragraphes ».

pragmatique : entreprendre une action langagièr que l'on peut analyser comme la visée du macro-acte de discours englobant et conférant au texte sa cohérence et sa pertinence pragmatiques : conseiller (dire comment faire), commander, ordonner, prescrire (dire de faire), que l'on peut aussi appeler instruction voire même recommandation, l'injonction étant plus proche du commandement et de l'ordre que de la simple consigne. Dans tous les cas, il s'agit de faire-faire quelque chose à quelqu'un, de l'y inciter plus ou moins fortement, de lui garantir la vérité des informations fournies et, autre aspect du contrat implicite qui lie les interactants, de lui garantir que s'il se conforme aux consignes-instructions, s'il respecte les procédures indiquées, il parviendra au but visé. La particularité de cette "famille" de textes est d'être située très précisément à la jonction entre action verbale et action dans le monde (de la cuisine, du voyage, du jeu, de l'atelier ou du laboratoire, etc.) ». (Adam, 2001, p. 26)

C'est une position similaire que semble adopter Heurley, qui définit le discours procédural comme une « activité conjointe », au sens de Clark (1996) :

« Le fonctionnement d'un texte procédural écrit peut être défini comme le processus par lequel le langage est utilisé par un auteur en vue de permettre à un ou plusieurs utilisateurs d'acquérir et/ou d'exécuter une procédure donnée. Ce processus est assimilable à une action sociale réalisée collectivement (*joint action* au sens de Clark 1996), orientée vers un but, dans laquelle le langage joue un rôle important mais non exclusif. Il peut être représenté comme un processus bipolaire dont les pôles sont reliés par des "ponts" à la fois physiques et cognitifs. » (Heurley, 2001b, p. 64)

Pourtant, si ces définitions accordent bien au concept d'action une place centrale dans le fonctionnement des textes procéduraux, il semble qu'elles convoquent sans pour autant les distinguer des niveaux clairement différents de l'organisation praxéologique du discours.

Par exemple, dire des textes procéduraux qu'ils sont produits par des « auteurs » avec la « finalité pratique » d'assister la réalisation d'une tâche d'un « utilisateur » revient à

considérer ces réalités empiriques comme des traces d'*actions langagières* dans le monde ordinaire<sup>10</sup>. En revanche, mettre en évidence le fait que ces genres de discours consistent en un macro-acte de type directif revient à s'interroger sur le *régime énonciatif* de ces productions langagières et plus particulièrement sur leurs *propriétés illocutoires*. Enfin, attirer l'attention sur le fait que les textes procéduraux comportent de fréquents prédictats actionnels, et qu'ils représentent discursivement une transformation d'un état de départ vers une nouvel état au moyen d'une suite d'actions programmées, consiste à mobiliser dans la définition des catégories de *contenu*, qui ne portent plus sur l'action telle qu'elle est *médiatisée* par le discours, mais sur l'action telle qu'elle est *désignée* dans le discours (voir Filliettaz, 2004).

En définitive, il semble donc que la catégorie des textes procéduraux entretienne un rapport particulièrement complexe avec le champ pratique :

1. En tant que textes produits par actants dans des contextes socio-historiques particuliers, ils fonctionnent comme des *actions finalisées* qui relèvent de pratiques sociales déterminées et qui sont médiatisées par des *genres de discours* (ex : le mode d'emploi, la notice de montage, la consigne scolaire, etc.). Plus spécifiquement, on peut considérer que cette catégorie de discours anticipatoire<sup>11</sup> est prototypiquement utilisée par des actants pour transmettre à leur(s) coactants(s) des informations supposées contribuer à la réalisation « heureuse » d'actions à venir. C'est à ce niveau situationnel que nous parlerons pour notre part de « *préfiguration* »<sup>12</sup> de l'action.

<sup>10</sup> On rappellera que pour Bronckart (1997) le *monde ordinaire* renvoie aux coordonnées formelles relatives à la situation des interactants dans l'environnement physique et social tel qu'il précède la mise en discours.

<sup>11</sup> Pour des réflexions théoriques plus générales sur la notion de *discours anticipatoire*, voir de Saint-Georges (2003 et à paraître).

<sup>12</sup> Nous proposons ici une conception prélangagière de la *préfiguration*, qui ne recoupe pas complètement la définition de ce concept telle qu'elle apparaît dans le premier chapitre (voir Bronckart ici même).

2. En tant que productions discursives mobilisant des usages situés de ressources linguistiques, les textes procéduraux véhiculent, directement ou indirectement, des *formes conventionnalisées d'actions discursives*, et ils mettent en oeuvre un dispositif énonciatif et illocutoire bien particulier. Plus spécifiquement, on peut considérer, avec Adam (2001), que la visée pragmatique de ces textes relève globalement du type directif, et qu'elle peut prendre la forme de modalités illocutoires diversifiées, qui vont des plus incitatives (conseiller, recommander, suggérer) aux plus sommatoires (prescrire, commander, ordonner). C'est dans ce sens que les textes procéduraux mettent bien souvent en oeuvre ce que nous proposons de considérer comme une « *prescription* »<sup>13</sup>.

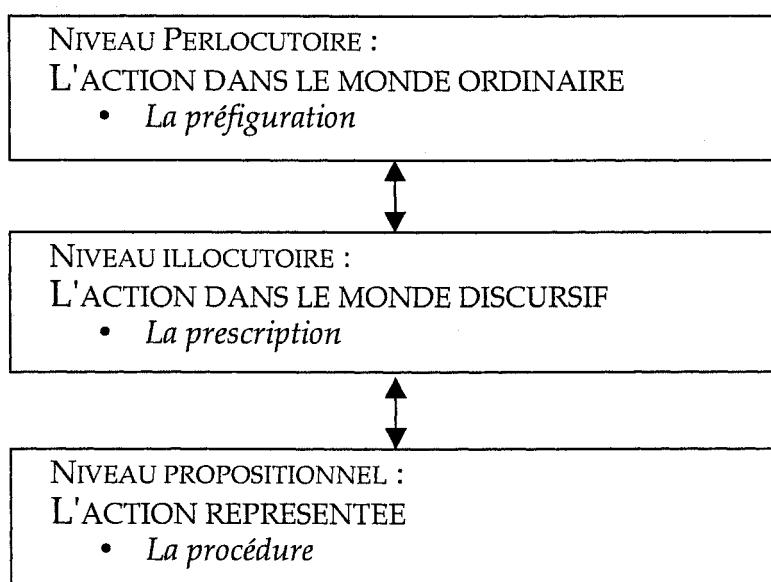
3. Enfin, en tant qu'instruments sémiotiques, les textes procéduraux permettent de désigner des conduites finalisées imputables à d'autres instances d'agentivité. Plus spécifiquement, ils consistent en l'évocation d'un ensemble organisé d'opérations qui réalisent la transformation non culminative d'un état initial vers un nouvel état. C'est cette forme particulière d'organisation des contenus référentiels que nous qualifions de « *procédure* »<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Il résulte de la distinction faite ci-dessus que les concepts de *préfiguration* et de *prescription* ne doivent pas être confondus. Si le premier renvoie à un type particulier de finalité dans le monde ordinaire (aider le coactant à réussir son action), le second renvoie à une forme conventionnalisée d'action verbale (dire de faire) telle qu'elle est mise en oeuvre dans le discours. Une telle distinction paraît nécessaire si l'on considère que des énoncés prescriptifs sont parfois associés à des finalités autres que celle de préfigurer l'agir (voir ci-après), et surtout si l'on prend en compte le fait que la préfiguration de l'action peut emprunter des formes discursives bien plus diversifiées que la prescription.

<sup>14</sup> Cette définition, largement empruntée à la linguistique textuelle, n'est pas sans liens avec la manière dont les manuels de rédaction technique présentent ce genre de discours : « Une procédure est un enchaînement de tâches élémentaires standardisées, déclenchées en amont par l'expression d'un besoin quelconque, limitées en aval par l'obtention d'un résultat attendu. » (Henry & Monkam-Deverat, 2001, p. 16-17).

Afin de clarifier ces différents niveaux d'inscription du concept d'action dans le fonctionnement du discours procédural, il nous semble ainsi nécessaire de reconduire des catégories établies de longue date dans le champ de la pragmatique linguistique, et de distinguer a) l'action telle qu'elle est représentée dans des contenus propositionnels, b) l'action telle qu'elle est conventionnellement véhiculée par des forces illocutoires, et c) l'action telle qu'elle est médiatisée par des effets non-conventionnels ou perlocutoires :



A l'évidence, les différents niveaux praxéologiques mobilisés dans le discours procédural sont profondément imbriqués : la finalité pratique qui régit les choix du scripteur engagé dans une action langagière *préfigurative* n'est pas sans liens avec le régime énonciatif *prescriptif* qu'il peut vouloir adopter, ni même avec l'agencement *procédural* des contenus référentiels qu'il peut être conduit à mettre en scène. Cependant, distinguer ces

trois niveaux d'inscription du concept d'action peut conduire, aux plans théorique et descriptif, à des clarifications bienvenues dans le champ des approches langagières du discours procédural.

Au plan théorique, on peut considérer premièrement que la distinction entre trois ingrédients constitutifs du discours prodéudral (la préfiguration, la prescription et la procédure) permet d'éclairer sous un jour nouveau la déconcertante *prolifération des définitions* et des étiquettes terminologiques. En particulier, elle peut conduire à classifier les approches, selon le niveau de saisie de l'agir sur lequel elles se focalisent. On peut ainsi identifier des stratégies - telle par exemple celle de Veyrac (2001) - qui saisissent la consigne comme une action visant à modifier le réel, et qui rendent compte préférentiellement des effets perlocutoires de la procédure<sup>15</sup>. Ces stratégies contrastent avec celles attestées par exemple dans les travaux de Virbel (1997), et qui se centrent davantage sur la description des diverses modalités énonciatives d'expression de la valeur illocutoire directive. Enfin, une démarche comme celle d'Adam n'a pas manqué de se modifier considérablement au cours du temps. Comme il le précise explicitement dans ses travaux récents, sa conception du discours procédural a passé d'un « type de séquence » fondé sur des agencements propositionnels à une activité langagière médiatisée par un « genre de discours » :

« En dépit de ce que je disais en 1987, sous l'influence simpliste des recettes et notices de montage, nos textes ne présentent pas d'agencements macro-propositionnels réguliers, mais, en revanche, des plans de textes très précis, fixés par l'état historique d'un genre ou d'un sous-genre, et qui tolèrent des marges de variation que je n'ai pas la place d'illustrer ici. » (Adam, 2001, p. 19)

---

<sup>15</sup> « L'auteur d'une consigne fournit les indications qu'il juge utiles pour qu'une personne ou un groupe de personnes puissent, dans un contexte particulier, réaliser une tâche. Il produit une consigne qui a pour conséquences attendues de modifier le réel. » (Veyrac, 2001, p. 78)

Son approche a ainsi opéré un changement de focale, du niveau propositionnel vers le niveau situationnel ou perlocutoire.

Un second avantage théorique de la spécification notionnelle que nous avons cherché à introduire ci-dessus réside dans le fait qu'une telle distinction entre *préfiguration*, *prescription* et *procédure* permet d'identifier quelques-uns des ingrédients élémentaires sur lesquels pourrait se fonder *l'air de famille* qui caractérise le vaste ensemble des « textes qui disent de et comment faire ». On peut considérer en effet que les textes prototypiquement reconnus comme procéduraux (ex: le mode d'emploi, la technique de fabrication etc.) sont ceux a) dont la finalité préfigurative emprunte à des genres clairement identifiés comme tels dans l'intertexte, b) qui fonctionnent explicitement sur un régime illocutoire prescriptif, et c) qui articulent des prédicats actionnels dans une logique procédurale. En revanche, ce degré de prototypie variera grandement selon que les réalités empiriques considérées a) s'éloignent des genres clairement identifiés comme préfiguratifs (ex : la prière), b) empruntent des régimes illocutoires moins directement prescriptifs (ex : la recette de cuisine) ou c) représentent des contenus référentiels à caractère non procédural (ex : les messages ministériels<sup>16</sup>).

Enfin, au plan descriptif, l'identification d'une pluralité de niveaux d'inscription du concept d'action dans le fonctionnement des textes procéduraux peut conduire à esquisser une méthode d'analyse plus systématique permettant, dans une perspective comparative, de considérer successivement des procédés discursifs interreliés mais néanmoins distincts. C'est ce que nous chercherons à montrer dans ce qui suit, à propos des procédures explicitées dans la Documentation Assurance Qualité (DAQ) de l'entreprise Pharma.

---

<sup>16</sup> Voir à ce propos Bronckart & Machado (à paraître).

#### 4. QUELQUES CONSIDERATIONS SUR LE STATUT PRAXEOLOGIQUE DE LA DAQ

Il ressort des paragraphes précédents que si les définitions récemment proposées du discours procédural ont le mérite de mettre clairement en évidence la centralité de la notion d'agir dans le fonctionnement de cette catégorie de textes, elles gagneraient à être complétées d'une distinction entre les différents niveaux qui caractérisent les régimes praxéologiques bien particuliers de ces productions langagières.

Les concepts de préfiguration, de prescription et de procédure, ainsi que les différents niveaux de saisie de l'agir auxquels ils sont associés, nous serviront de fil conducteur pour une analyse des documents en lien avec la démarche qualité de l'entreprise Pharma. Plus spécifiquement, cette tripartition nous permettra de nous interroger successivement sur :

1. *Le statut préfiguratif de la DAQ* : Quelles sont les conditions extra-langagières de production de ces documents et comment ces propriétés situationnelles sont-elles reflétées dans la matérialité du discours ? Quelle(s) finalité(s) perlocutoire(s) ces documents assument-ils ? Servent-ils nécessairement à préfigurer l'action ? (4.1)
2. *Le statut prescriptif de la DAQ* : Comment ces documents fonctionnent-ils au plan énonciatif et illocutoire ? Consistent-ils linguistiquement en des prescriptions ? (4.2)
3. *Le statut procédural de la DAQ* : Comment ces documents saisissent-ils les procès qu'ils représentent ? Quelles sont les dimensions de l'agir qui font l'objet de la textualisation et quelle est la « granularité » des processus désignés dans le discours ? En d'autres termes, les contenus représentés dans la DAQ sont-ils nécessairement de nature procédurale ? (4.3)

C'est globalement cette méthodologie « descendante » que nous appliquerons dans les paragraphes suivants à l'étude de quelques extraits significatifs de la documentation qui constitue notre corpus.

#### *4.1. Le statut préfiguratif de la DAQ*

A ce premier niveau, nous abordons les documents comme des traces d'actions langagières dans le monde ordinaire, imputables à des instances d'agentivité singulières, formatées par des genres de discours particuliers, tels qu'ils émanent de pratiques socio-historiquement déterminées. La question qui se pose à nous est de spécifier en quoi ces productions langagières attestées reflètent leurs conditions de production extra-discursives, et dans quelle mesure elles ont pour fonction de préfigurer le réel des actions à venir.

Afin de répondre à ces questions, nous centrerons notre analyse sur un premier extrait, qui correspond à la totalité de la méthode de contrôle biologique relative aux contrôles d'hygiène (cf. Annexe). Cet extrait de la Documentation d'Exécution Qualité (DEQ) nous permettra d'effectuer un premier ensemble d'observations à propos du statut praxéologique de ces documents.

On peut constater pour commencer que le document en question est explicitement titré en en-tête (Méthode de Contrôle Biologique) et référencé au moyen d'un code (MCB-204). Il est de ce fait identifié par l'institution comme un « *sous-genre* » de la DAQ : une procédure opérationnelle de la Documentation d'Exécution Qualité, qui correspond à la classe des « Méthodes de Contrôle » dans le domaine sanitaire. Cette opération de catégorisation n'est pas sans effets sur le plan de texte observé, puisqu'il existe dans la DAQ une Procédure portant spécifiquement sur « L'établissement et la distribution de la documentation concernant la fabrication et le contrôle des produits » (PAQ-05.001), et qui spécifie dans le détail la nature et l'organisation des informations à faire figurer sur ces documents. Plus particulièrement, cette procédure précise que « l'en-tête du document comporte : logo Pharma, nom du type de document, code du document, version actuelle / version précédente, date de validité, personne établissant, vérifiant et libérant le document » et que les spécifications des méthodes de contrôle et d'analyse doivent mentionner « le produit-

paramètre concerné, le but de la méthode, le matériel-équipement utilisé, la procédure et les calculs ». Par conséquent, on doit considérer que les éléments de structuration de la méthode de contrôle biologique retranscrite dans l'extrait 1 (la présence de l'en-tête, la segmentation en paragraphes, le choix de titres, etc.) résultent d'un *effet intertextuel* interne à la DAQ, et qu'ils procèdent d'un « genre de discours » dont l'institution cherche à se donner les moyens d'expliquer le fonctionnement.

Dans cette logique de cadrage situationnel de la documentation, on peut noter par ailleurs que certains paramètres des conditions de production du document transcrit en Annexe sont clairement reflétés dans la matérialité textuelle. En tant que support d'une action conjointe dans le monde ordinaire, la méthode de contrôle biologique désigne par exemple explicitement les actants qui sont à la source du document et qui en assument la responsabilité. Cette responsabilité procède ici d'une fragmentation des *instances d'agentivité* (l'auteur, le vérificateur, le libérateur), qui sont identifiées nominativement et qui s'engagent par leur signature. Un autre élément situationnel qui fait l'objet d'une mention explicite est *l'ancre temporel* de l'action langagière : la méthode de contrôles d'hygiène est en effet datée, elle prend validité à une date précise, elle renvoie à un parcours de création qui va de son « établissement » à sa « libération », elle prend place en remplacement d'autres documents dont elle modifie le contenu. C'est ainsi non seulement un point de référence temporel qui est spécifié, mais également *l'histoire* d'une pratique langagière qui se trouve mise en visibilité dans la matérialité du discours.

Si ce document fait explicitement référence aux instances d'agentivité qui en assument la responsabilité et aux conditions temporelles de son élaboration, il reste en revanche beaucoup plus imprécis sur d'autres paramètres de ses conditions de production. Aucune mention n'est faite par exemple des *destinataires* auxquels il s'adresse dans le monde ordinaire. Cette indétermination renvoie à une autre question, qui nous intéresse particulièrement : à quoi ce document sert-il ? Quelle

est sa finalité dans la situation d'action dans laquelle il est produit ?

A l'évidence, les documents eux-même ne répondent pas à cette question. A la différence de l'identité des actants-source, leur *finalité* ne fait pas l'objet d'une prise en charge langagière explicite. La méthode de contrôle transcrise dans l'extrait 1 mentionne certes une orientation téléologique sous la rubrique « but » (« Ce contrôle a pour but de vérifier que l'hygiène du personnel travaillant dans les zones contrôlées est conforme aux exigences requises par les GMP »), mais celle-ci porte sur les actions représentées dans le discours (la procédure de contrôle) et non pas sur la finalité de l'action langagière dont le document constitue la trace. Pour préciser ce point, un bref détour du coté de la sociologie des organisations peut apporter un éclairage pertinent.

Depuis plusieurs années, la démarche qualité et ses implications langagières ont fait l'objet d'une attention accrue de la part des sociologues des organisations. Ceux-ci n'ont pas manqué de mettre en évidence la double logique qui sous-tend la standardisation, et que résume bien la formule « Faire ce qui est écrit et écrire ce qui est fait ». Entrer dans une démarche qualité implique en effet pour l'entreprise à la fois un contrôle accru sur les pratiques effectives des travailleurs (faire ce qui est écrit) et une capacité à faire remonter vers des formes écrites des pratiques en perpétuelle évolution (écrire ce qui est fait) :

« Désormais, avec ISO 9000, tout sera écrit, et (en particulier) ce qui est écrit correspondra toujours à l'état des pratiques. Autrement dit, le référentiel normatif inaugure un nouvel usage de l'écriture : il s'agit moins de figer les pratiques sous forme de règles écrites que de faire évoluer les écrits en parallèle avec la variation des actions. » (Cochoy *et al.*, 1998, p. 681)

De ce point de vue, on peut considérer que la DAQ vise un double objectif, et qu'elle est adressée à au moins deux catégories bien distinctes de destinataires :

1. En tant que support du travail prescrit, la DAQ vise à standardiser les procédés de fabrication et à garantir que toutes

les étapes de production satisfont aux normes en vigueur. Selon cette logique descendante, elle s'adresse en priorité aux opérateurs concernés et se présente comme une référence à appliquer dans la réalité de leur travail.

2. En tant que moyen d'accès à la certification, la DAQ vise à rendre explicite l'ensemble des procédés impliqués dans le fonctionnement de l'entreprise. Selon cette logique remontante, elle s'adresse non plus à des destinataires internes à l'entreprise, mais aux consultants externes en charge des audit :

« Ce qui change, avec l'écriture des normes ISO 9000, c'est que l'on n'écrit plus seulement dans l'entreprise, pour l'entreprise. Le référentiel normatif introduit un point de vue extérieur, un témoin, qui donne à chacun le sentiment d'agir sous surveillance. » (Cochoy *et al.*, 1998, p. 685)

A ce propos, des nuances doivent être apportées selon les sous-catégories de documents considérées. Si le Manuel Assurance Qualité (MAQ) et les Procédures Assurance Qualité (PAQ) concernent plus la logique de certification que le quotidien des opérateurs, les Documents d'Exécution Qualité (DEQ) sont en revanche davantage présents sur les postes de travail. Les opérateurs eux-mêmes, dans les entretiens que nous avons conduits formellement ou informellement avec eux, sont à même de faire une différence entre des procédures opérationnelles, qui préexistaient à la démarche qualité et qui sont indispensables au bon fonctionnement d'un process industriel, et ce qu'ils appellent des « procédures alibi », dont la seule finalité est de satisfaire au référentiel normatif de la certification.

Il ressort des considérations qui précèdent que le statut préfiguratif de la DAQ ne peut être tranché de manière univoque. Si certains documents en lien avec l'opérationnalisation des procédés de fabrication visent bien à normaliser des activités à venir, d'autres consistent en des *reconfigurations langagières* de pratiques déjà attestées. Les enjeux situationnels liés à ces productions textuelles dépassent donc largement la fonction de préfiguration de l'action ; de

manière plus générale, ils sont à mettre en rapport avec les profonds bouleversements induits par l'instauration des démarches qualité dans les organisations de travail<sup>17</sup> :

« Nous le comprenons maintenant, peu importe, au fond, que les procédures soient appliquées ou même applicables, que ce qui se fait corresponde à ce qui se dit. Le véritable enjeu de l'assurance-qualité est ailleurs. [...] L'entrée en normalisation est un acte fondateur, qui remet en cause les pratiques prévalentes. D'un côté, on se parle, on échange pour écrire, on reconnaît des mots et on les inscrit quelque part. D'un autre côté, on se distingue, on s'instrumentalise, on se sépare, on s'écrit, on se bureaucratise, on se fiche. [...] Paradoxalement, ce qui compte, c'est donc moins l'écrit que le relationnel qui se noue autour de l'écrit. » (Cochoy *et al.*, 1998, pp. 696-697)

#### 4.2. *Le statut prescriptif de la DAQ*

Jusqu'ici, nous avons principalement abordé la DAQ du point de vue de son statut dans le monde ordinaire (ses finalités, ses conditions de production, son marquage des instances d'agentivité, etc.). Dans ce qui suit, nous nous intéresserons davantage aux actions discursives telles qu'elles sont véhiculées linguistiquement par des mécanismes énonciatifs et illocutoires. La question qui nous intéressera en particulier sera de déterminer si les documents qui concernent notre étude se présentent linguistiquement comme des prescriptions.

Une première observation qu'il importe de faire à ce propos porte sur la verbalisation des *instances d'énonciation*. Conformément à ce qui a été mis en évidence comme une propriété récurrente des textes procéduraux (voir Adam, 2001 ;

<sup>17</sup> Dans son enquête portant sur les pratiques langagières associées à la démarche qualité, Pène (2001) montre également que les processus rédactionnels orientés vers la certification ont pour effet de consolider les collectifs et de modifier les modes d'implication des travailleurs dans des tâches qui dépassent leur poste de travail habituel.

Garcia-Dabanc, 2001a et b ; Cusin-Berche, 1997), les documents qui composent la DAQ ne visibilisent généralement pas les instances qui prennent en charge la responsabilité de l'énoncé dans le monde discursif. S'ils explicitent les instances auctoriales responsables de l'action langagière dans le monde ordinaire (4.1.), ils ne font que très rarement mention des instances énonciatives, mais tendent à généraliser le recours à des formulations impersonnelles telles la nominalisation (« application des 5 dernières phalanges ») ou les tournures passives (« les chaussures doivent être désinfectées après le prélèvement »).

Dans cette tendance généralisée à neutralisation des instances énonciatives, quelques exceptions notables sont à prendre en considération, comme par exemple le document partiellement retranscrit dans l'extrait 2, qui constitue l'annexe d'une technique de fabrication portant sur la « séquence d'habillage » (TF 20-006 (version 9)), et qui est destiné à être affiché dans les sas de décontamination que traversent les opérateurs pour accéder à leur poste de travail.

(2) *Annexe de TF 20-006 (version 9) : « Séquence d'habillage »*

Je suis dans un environnement contrôlé : un sas d'entrée de type D.  
Je dois respecter la qualité de l'hygiène caractéristique de cet endroit et me conformer aux règles et aux bonnes pratiques de fabrication. Quel type de tenue dois-je mettre et comment procéder ?

Dans cet extrait, une instance énonciative se manifeste explicitement (« Je »), qui se distingue clairement des instances auctoriales en charge de l'élaboration du document dans le monde ordinaire (le rédacteur X, le vérificateur Y, le libérateur Z). Cette entité énonciative formule un acte directif de question (« Quel type de tenue dois-je mettre et comment procéder ? »), qui trouvera une réponse dans les instructions contenues dans la seconde page du document. Selon que le destinataire du message appartient au « personnel régulier » ou au « personnel irrégulier », il sera invité à suivre une séquence d'habillage distincte concernant successivement le port d'une coiffe et

d'une combinaison spécifique, le passage du banc, la mise de surchaussures et la désinfection des mains.

L'intérêt de cette formulation, certes relativement atypique, réside dans le fait qu'elle recourt à des modalités énonciatives marquées et qu'elle met en place des effets de glissements ingénieux entre les instances agentives propres au monde ordinaire et celles qui relèvent du monde discursif : dans la mesure où ce document est mis en circulation dans un environnement caractérisé par des pratiques spécifiques (le changement de tenue vestimentaire préalable à l'accès à un environnement contrôlé), l'énonciateur « Je » coïncide ici avec les instances d'agentivité qui constituent la cible du message. Ce sont donc bien les destinataires de l'action langagière dans le monde ordinaire (les opérateurs lisant ce document), qui, par un jeu de renversement, se retrouvent en position d'énonciateur de ce qu'on peut considérer comme une forme d'autoprescription (« Je dois respecter la qualité de l'hygiène caractéristique de cet endroit et me conformer aux règles et aux bonnes pratiques de fabrication »).

De manière plus générale, il convient de prêter attention aux régimes *illocutoires* mis en œuvre par la DAQ. Quels sortes d'actes de langage sont attestés dans ces documents et quelles ressources linguistiques sont mobilisées pour les réaliser ? Ces questions doivent nécessairement être abordées dans la perspective d'une clarification du statut prescriptif de notre corpus. Elles rejoignent des démarches telles celle de Grandaty (2001), qui s'intéresse aux stratégies énonciatives de la prescription, ou celle de Virbel (1997), portant sur les différentes modalités possibles de référence à l'action<sup>18</sup>.

A ce propos également, des nuances doivent être apportées selon les documents considérés, puisque des différences importantes caractérisent les sous-catégories de notre corpus.

<sup>18</sup> Virbel (1997) propose par exemple une distinction intéressante entre ce qu'il appelle la dénotation directe (*tirez la porte*) et la dénotation indirecte (*nuit gravement à la santé*).

On peut constater en effet que certaines techniques de fabrication, comme par exemple celle retranscrite partiellement en (3), fonctionnent sur un régime illocutoire explicitement prescriptif : les actes de langage qui s'y trouvent énoncés supportent une valeur illocutoire directive et un degré de force élevé, proche de l'injonction (voir Searle, 1982 ; Searle & Vanderveken, 1985) :

(3) TF 22-714 : « *Contrôle du vide de ligne au conditionnement* »

### **1. But**

Eviter, lors de tous changements en fabrication, que des poches pleines, des étiquettes, des prospectus et modes d'emploi ne génèrent des mélanges dans les fabrications de no de lots suivants.

### **2. Procédure**

- Selon les check-lists annexées pour chaque ligne de conditionnement.
- Les étiquettes restantes doivent être détruites après les avoir comptées et notées dans le suivi de fabrication.
- Le solde des prospectus et mode d'emploi doit être remis à la chef de laboratoire pour retour au stock.
- Le bac de déchets doit être évacué et détruit immédiatement au broyeur selon la technique 22-718 en vigueur.
- Retirer les prélèvements pour tests scientifiques, les mettre sur la palette réservée à cet effet.



**Il est strictement interdit de remettre  
une poche trouvée lors du vide de ligne  
dans un carton.**



Il apparaît en effet que la quasi totalité des énoncés attestés sous le titre « Procédure » endossent une *valeur explicitement directive* (dire de faire). Si les propositions infinitives (« Retirer les prélèvements pour tests scientifiques, les mettre sur la palette

réservée à cet effet ») constituent des formes relativement atténues d'actes directifs, le fréquent recours aux modalités déontiques (« les étiquettes doivent être détruites ... », « Le solde des prospectus et mode d'emploi doit être remis à la chef de laboratoire ... », « Le bac de déchets doit être évacué ... ») opère un renforcement de la force illocutoire. Dans le dernier énoncé de l'extrait (« Il est strictement interdit de remettre une proche trouvée lors du vide de ligne dans un carton »), cette valeur directive culmine même dans un degré de force extrêmement élevé, comme en attestent le recours au préfixe performatif « il est interdit », la présence de l'adverbe de manière « strictement » et les indices paratextuels que sont le cadre, l'augmentation de la taille de la police de caractère et l'insertion de deux symboles d'interdiction.

En contraste avec ces modalités d'énonciation clairement directives, d'autres documents présentent des stratégies de formulation de la prescription notablement plus hétérogènes. C'est le cas par exemple de la méthode de contrôles d'hygiène retranscrite dans l'extrait (1) (voir Annexe). Certes, on trouve dans ce document des formulations explicitement directives, qui recourent à des modalités déontiques (devoir), à des renforcateurs performatifs (« Attention ») et à des mises en évidence typographiques :

*Attention : Les personnes échantillonnées doivent se laver et désinfecter les mains après le contrôle. La blouse doit être vaporisée de désinfectant à l'endroit du prélèvement. De même, les chaussures doivent être désinfectées après le prélèvement.*

Mais la grande majorité des énoncés formulés dans cette méthode de contrôle se présentent linguistiquement comme des actes assertifs, et n'endorssent qu'indirectement une valeur directive. Une grande diversité de stratégies d'indirection sont mises en œuvre, qui recoupent largement les modalités d'énonciation identifiées dans la littérature. Parmi les plus fréquentes, on notera le recours à la *nominalisation* (« Application des 5 dernières Phalanges d'une main », « Pesée des matières premières », etc.), la présence de l'*indicatif présent* à

*la voix passive* (« Les contrôles sont effectués sur les mains », « Les boîtes sont incubées dans des étuves », etc.), et l'usage de *l'indicatif présent à la voix active* (« les responsables Production et Contrôle qualité établissent les mesures », « les responsables Production et Contrôle de Qualité établissent également des mesures correctives à prendre »).

Enfin, des portions entières de la DAQ s'éloignent plus clairement encore des formes linguistiques de la prescription. C'est le cas de cet extrait du Manuel Assurance Qualité portant sur la « maîtrise de l'environnement et de la propreté au cours de la fabrication » qui, en amont des techniques de fabrication et des méthodes de contrôles propres à la Documentation d'Exécution Qualité, énonce les principes généraux ayant trait à la décontamination des zones de production :

(4) MAQ 09/06 : « *Maîtrise des procédés* », 9.4.3. « *Maîtrise de l'environnement et de la propreté au cours de la fabrication* »

[...] Les étapes critiques pour la décontamination du produit (fabrication de la poche vide, préparation de la solution et remplissage) sont effectuées dans des zones à environnement contrôlé certifié classe C et D, dont le niveau de contamination particulaire et microbiologique font l'objet de mesure et de suivi. L'accès à ces zones, réservé aux seules personnes autorisées, se fait au travers de SAS de décontamination. Des précautions similaires sont observées pour l'introduction de matières premières et matériels. [...]

Dans l'extrait ci-dessus, la valeur illocutoire des énoncés est clairement de type assertif et l'interprétation indirectement directive ne s'impose pas naturellement. Il faut par conséquent admettre que le régime énonciatif prédominant dans cette portion de la documentation penche davantage du côté de la « description » des procédés, que de celui de leur « prescription ».

En définitive, la question du statut prescriptif de la DAQ ne semble donc pas non plus recevoir de réponse univoque. Les quelques sondages effectués dans notre corpus tendent en effet

à montrer que si de larges portions de la documentation empruntent bien les formes linguistiques de la prescription et énoncent des actions conventionnellement interprétées comme directives (incitations, injonctions, interdictions, etc.), de fréquentes stratégies d'indirection de la prescription sont à l'œuvre, et d'autres régimes illocutoires sont également attestés.

#### 4.3. *Le statut procédural de la DAQ*

A ce troisième niveau d'analyse, nous ne nous intéresserons plus aux conditions de production de la DAQ, ni même aux mécanismes énonciatifs et illocutoires qu'ils mettent en oeuvre, mais aux modalités par lesquelles ils représentent linguistiquement des processus de fabrication et plus spécifiquement les activités humaines qui s'y trouvent associées. A ce titre, nous accorderons une attention prépondérante aux contenus propositionnels énoncés. Une telle approche nous permettra de préciser la nature des contenus référentiels attestés dans notre corpus et de déterminer si la DAQ satisfait aux critères de la « procéduralité ».

D'une manière générale, une part importante de la documentation considérée désigne une constellation organisée de procédés et d'actions humaines mobilisés dans la transformation d'un état initial en un état final (voir extraits 1 à 4). De ce point de vue, les contenus représentés procèdent bien à la fragmentation des processus constitutive de la notion de procédure. Il est cependant important de noter que la représentation de ces contenus procéduraux emprunte à des stratégies propositionnelles remarquablement diversifiées, dont nous détaillerons ci-dessous quelques éléments.

Une première distinction qui mérite d'être introduite porte sur la nature des contenus propositionnels représentés. En effet, si certaines formes verbales dénotent des prédicats actionnels *positifs* (faire X), d'autres induisent des *restrictions* de la capacité d'intervention des actants (ne pas faire X). La technique de fabrication transcrise dans l'extrait (3) mélange clairement ces

deux modalités de représentation de l'action, puisqu'on y fait référence tantôt à des prédictats actionnels positifs (« Les étiquettes restantes doivent être détruites »), et tantôt à des prédictats actionnels négatifs (« Il est strictement interdit de remettre une poche trouvée lors du vide de ligne dans un carton »).

La logique compositionnelle qui articule les prédictats actionnels dans des processus superordonnés fait l'objet elle aussi de variations significatives. Plusieurs modalités de fragmentation des processus peuvent en effet être identifiées :

1. Les procédures par *fragmentation chronologique* sont les plus fréquemment attestées. Elles consistent, comme par exemple dans l'extrait (1), à induire un ordre temporel entre les portions des procédés représentés. Dans cet exemple particulier, le document détaille successivement les modalités de réalisation des prélèvements, les conditions de réalisation de l'incubation et la prise en considération des résultats. Une construction isomorphe caractérise à la fois l'ordre d'apparition des énoncés et la progression temporelle des procédés qu'ils représentent.
2. D'autres procédures privilégient par contre une *fragmentation non-ordonnée*, et dénotent des portions d'un procédé superordonnant qui n'entre tiennent aucun rapport ni temporel ni causal. C'est le cas par exemple dans la procédure de « contrôle du vide de ligne au conditionnement » retranscrite dans l'extrait (3), dont les éléments constitutifs prennent la forme d'une liste non organisée chronologiquement. Il n'existe en effet aucune progression temporelle entre la destruction des étiquettes, la remise des modes d'emploi, l'évacuation des déchets, le retrait des prélèvements et l'interdiction de remettre les poches trouvées dans les cartons.
3. Enfin, on peut voir dans la *fragmentation conditionnelle* une troisième modalité de saisie de la procédure, qui se fonde essentiellement sur l'évocation de différentes variantes au sein de la conduite d'un processus. Cette forme de représentation de l'action est à l'oeuvre dans l'extrait (5), qui porte sur les démarches à entreprendre par l'opérateur spécialisé de stérilisation en cas de panne d'un autoclave :

## (5) TF 22-423 : « Procédure en cas de panne des autoclaves »

**1. But**

Cette procédure décrit les mesures à prendre lorsqu'une panne d'un autoclave survient avant ou pendant la stérilisation dans le but de garantir la sécurité d'utilisation des produits.

**2. Procédure****2.1. Panne avant stérilisation**

- Le responsable de la stérilisation, en fonction du temps d'attente des solutions à stériliser, planifie la stérilisation du produit dans un autre autoclave dont le cycle de stérilisation a été validé. Les cycles de stérilisation validés, pour les familles de produits, dans différents autoclaves figurent dans les techniques de fabrication en vigueur 22-402 et 22-403. Dans tous les cas, le responsable de production, ou son adjoint, doit être averti.

**2.2. Panne pendant le cycle de stérilisation**

- Le responsable de la stérilisation doit immédiatement avertir le responsable de production ou son adjoint, dès que la panne a été détectée.
- En fonction de l'altération du cycle de stérilisation et de sa répercussion sur la qualité du produit les responsables de production et du contrôle qualité prennent les décisions quant à l'utilisation du produit.

En réalité, l'extrait retranscrit ci-dessus relève d'une organisation particulièrement complexe des prédicats actionnels, puisque ceux-ci s'articulent simultanément selon les trois modalités que nous venons de distinguer. Une fragmentation conditionnelle lie les deux cas de figure évoqués dans le document (panne avant stérilisation vs. panne pendant le cycle de stérilisation). De plus, une logique temporelle peut être identifiée entre les fragments qui composent la gestion d'une panne pendant le cycle de stérilisation : le responsable de

la production doit être averti avant qu'une décision soit prise quant à l'utilisation des produits. En revanche, aucune relation de nature temporelle ou causale ne peut être établie entre les fragments consécutifs à l'identification d'une panne avant stérilisation : la replanification de la stérilisation ne précède ni ne suit l'information au responsable de production.

Un troisième élément contrastif qui permet de décrire des nuances dans les contenus propositionnels que nos documents véhiculent porte sur ce qu'on peut appeler la « *granularité* » des processus représentés. Il est en effet important de noter que le degré de fragmentation dans la saisie des procédés textualisés varie considérablement selon les documents considérés. Certaines techniques de fabrication, comme par exemple celle transcrise dans l'extrait (5), restent relativement vagues et se contentent de mentionner quelques points de repères dans l'ensemble des tâches liées à la gestion de la panne (replanifier la stérilisation, avertir le responsable de la production, diagnostiquer l'état des produits en cours de stérilisation). D'autres procédures sont en revanche plus précises et détaillent les actions impliquées dans le procédé représenté. C'est le cas notamment de la méthode de contrôles d'hygiène (1), qui ne se contente pas de mentionner que des prélèvements doivent être effectués, mais qui précise les modalités selon lesquelles ces prélèvements doivent être faits (« Application des 5 dernières Phalanges d'une main [...]. Application d'une boîte sur les manches et sur le devant de la blouse [...]. Application d'une boîte sur la semelle des chaussures dans les vestiaires »). D'autres procédures enfin tendent à une granularité plus fine encore et procèdent à un inventaire minutieux des gestes qui composent la séquence d'action représentée :

(6) TF 22-306 : « Préparation de la ligne et remplissage des poches »<sup>19</sup>

<u>Remplissage du compartiment d'acides aminés</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La remplisseuse est munie de sa buse et de son joint. L'opératrice de la machine n° 1 positionne la poche (compartiment acides aminés en haut) sur son support en s'assurant que la fermeture est bien positionnée dans le logement prévu.</li> <li>- Donner une pression sur les deux gros boutons pousoirs rouge et noir en même temps ; la tête de remplissage descend et remplit la poche.</li> <li>- A la fin du remplissage, presser et maintenir la main gauche sur le bouton NOIR.</li> <li>- De la main droite poser le bouchon sur la fermeture, positionner la capsule rouge.</li> <li>- Lâcher la pression de la main gauche ; les mâchoires bloquant la poche libèrent celle-ci.</li> <li>- L'opératrice doit alors la dégager et la sortir délicatement pour la positionner sur la sertisseuse en veillant au bon centrage et alignement de la fermeture, le sertissage s'effectuant en même temps que l'opération de remplissage, placer la poche suivante à remplir.</li> <li>- Après remplissage, contrôler que le sertissage soit correct, et disposer la poche sur le plateau de la machine n° 2.</li> <li>- Les opératrices des machines 3 et 5 opèrent comme sur la machine 1 et passent la poche sur le plateau des machines 4 et 6.</li> </ul>

Bien d'autres éléments d'analyse pourraient encore être évoqués à propos de l'extrait ci-dessus comme des autres segments retranscrits dans cet article. En particulier, des considérations plus détaillées s'imposeraient en ce qui concerne le choix des formes verbales et la manière dont les instances d'agentivité sont désignées dans la documentation qui constitue notre corpus. Faute d'espace, ces éléments ne pourront être développées ici. D'autres contributions à ce volume (voir

---

<sup>19</sup> Pour une analyse d'entretiens en lien avec cette opération, voir l'article de Revaz ici même.

notamment Revaz ici même et Plazaola Giger ici-même) reviendront néanmoins sur cette problématique et complèteront l'inventaire sommaire que nous avons proposé.

De notre brève analyse du statut procédural de la DAQ, nous retiendrons donc l'idée qu'à la différence de certains textes institutionnels recueillis sur les autres sites concernés par notre projet (voir Plazaola Giger ici même ; Bronckart & Machado, à paraître) les documents liés à la démarche qualité de Pharma ne se contentent généralement pas de « dire de faire », mais précisent aussi « comment faire ». De ce point de vue, ils procèdent bien souvent à une fragmentation des processus praxéologiques qu'ils représentent et satisfont ainsi aux contraintes référentielles qui pèsent sur l'organisation des textes procéduraux.

Deux nuances importantes doivent cependant être apportées à cette conclusion. La première consiste à rappeler que la totalité des documents qui constituent la DAQ ne présentent pas le même statut par rapport à la logique procédurale : si la procéduralité paraît centrale dans les Documents d'Exécution Qualité, qui visent précisément à opérationnaliser et à standardiser les procédés de fabrication, elle est en revanche beaucoup moins attestée dans le Manuel Assurance Qualité, dont la fonction est de décrire les fondements de la démarche qualité de l'entreprise. Enfin, il convient de noter que l'organisation procédurale des contenus référentiels s'applique non pas à la totalité des documents considérés, mais à des fragments de ceux-ci. Comme le montrent nos analyses des extraits (1) (3) et (5), l'évocation discursive de la transformation d'un état de départ dans un état final tend à se condenser dans une portion bien particulière des documents, d'ailleurs souvent précédée du titre de « procédure ». Dans cette perspective, il semblerait plus adéquat, du moins pour ce qui concerne l'étude de nos données, de parler de « segment procédural » plutôt que de « texte procédural ».

## 5. REMARQUES CONCLUSIVES

Dans cet article, notre démarche a consisté, en lien avec les définitions récemment proposées, à distinguer différents niveaux d'inscription du concept d'action dans l'analyse du « discours procédural » : l'action dans le monde ordinaire, l'action énoncée, et l'action représentée. Cette tripartition nous a conduit à mieux cerner les ingrédients praxéologiques élémentaires sur lesquels se fonde l'effet de prototypie qui caractérise cette famille de textes. Dans cette perspective, les textes prototypiquement procéduraux ont ainsi pu être redéfinis comme des réalités langagières qui :

1. supportent une finalité *préfigurative* au niveau de leurs conditions de production (ils visent à contribuer à la réussite de l'action du destinataire),
2. mettent en oeuvre un dispositif énonciatif fondé sur la *prescription* (ils disent de faire),
3. proposent une organisation *procédurale* de leurs contenus (ils disent comment faire).

Une telle approche, ainsi que les clarifications terminologiques qui lui sont associées, a rendu possible un premier examen instrumenté de la DAQ élaborée par l'entreprise Pharma en vue de sa certification ISO. En particulier, elle nous a conduit à la fois à confirmer et à nuancer l'interprétation initiale selon laquelle ces documents constituaient un ensemble relativement prototypique de « textes procéduraux ». Les analyses que nous avons proposées ici tendent en effet à montrer que si de larges extraits de la documentation adoptent bien un régime illocutoire directif et une organisation procédurale des contenus propositionnels en vue de préfigurer des actions à venir, d'autres éléments de leur organisation tendent à relativiser ces observations. Il apparaît par exemple que les contenus procéduraux ne concernent qu'une portion bien spécifique des documents étudiés (4.3), que la nature prescriptive du régime énonciatif se trouve complétée par de fréquentes stratégies

d'indirection dans le marquage de la valeur illocutoire directive (4.2), et que les documents considérés servent au moins autant à reconfigurer verbalement des pratiques attestées qu'à préfigurer des conduites à venir (4.1).

La portée descriptive des distinctions que nous avons introduites serait cependant de moindre intérêt si elle se limitait à un cloisonnement des niveaux d'analyse et si elle ne permettait pas au contraire des considérations transversales mettant en lien les composantes que nous avons identifiées. Dans cette logique de décloisonnement, on peut faire remarquer par exemple que les choix énonciatifs et propositionnels attestés dans la DAQ ne sont peut-être pas sans liens avec l'ambivalence des finalités qui caractérise ces productions écrites au plan perlocutoire<sup>20</sup>. Le recours quasi généralisé à l'indirection de la valeur directive et l'effacement des instances énonciatives ne vise-t-elle pas précisément à maintenir une ambiguïté dans la nature des actions langagières dont ces textes sont la trace, et à ménager les multiples destinataires auxquels ces documents sont adressés ? Le régime plus ou moins directif que nous avons mis en évidence à propos de ces textes ne pourrait-il pas constituer un indice pour distinguer les procédures opérationnelles, adressées aux travailleurs, et les procédures alibi, focalisées davantage sur la logique de certification ? Certes, répondre de manière tranchée à ces questions nous conduirait à des interprétations prématurées au vu du caractère encore préliminaire de notre démarche d'analyse. Mais il n'en demeure pas moins que les documents les plus clairement orientés vers la démarche de certification (ex. (4)) coïncident avec des régimes énonciatifs assertifs plus que directifs et avec un ordonnancement peu procédural des contenus, alors que les documents qui

<sup>20</sup> Dans une perspective didactique, Grandaty (2001, p. 112) adopte une démarche d'analyse similaire, consistant à mettre en lien les choix énonciatifs avec les enjeux qui régissent les pratiques communicatives dans lesquelles ils sont impliqués : « Dans le cas des textes prescriptifs, cette dimension énonciative reste, à notre sens, "stratégique" suivant les écrits, les supports et le statut des émetteurs ».

opérationnalisent la maîtrise des procédés (ex. (3)) se présentent comme beaucoup plus *prescriptifs* au plan énonciatif et *procéduraux* au plan des contenus.

Cette réalité contrastée et fortement hétérogène des données qui constituent notre corpus nous incite à revenir, pour terminer, sur la difficile question de la classification des textes. Il importe en effet de rappeler que ce que la linguistique textuelle a identifié comme un air de famille « procédural », et dont nous avons cherché à préciser ici les contours, ne constitue en définitive qu'un sous-ensemble spécifique des productions langagières au moyen desquelles se trouve configuré « l'entouramont » de l'agir humain. Il faut considérer en effet qu'aux côtés des segments procéduraux étudiés ici existent d'autres formes de textualisation de l'agir, qui, tout en partageant certaines des propriétés sémiotiques attestées dans la DAQ, s'en éloignent de manière significative :

- les textes à caractère préfiguratif qui prescrivent, sans pour autant procéder à une fragmentation procédurale des contenus propositionnels (voir Bronckart & Machado, à paraître ; Plazaola Giger ici même),
- les textes à caractère préfiguratif qui, à l'image des entretiens ante, ne consistent pas en des prescriptions (voir Bulea & Fristalon ici même),
- les textes à caractère reconfigurant, qui même s'ils ne visent pas une prescription, opèrent un ordonnancement fragmentaire de leurs contenus propositionnels (voir Revaz, 1997 ; Plazaola Giger & Friedrich, à paraître).

Ces quelques exemples ne prétendent évidemment pas à l'exhaustivité et ne constituent que quelques balises dans le chantier de l'inventaire des textes d'action. Et pourtant, il se pourrait bien que la sémiologie de l'action et les distinctions proposées ici entre les notions de *préfiguration*, de *prescription* et de *procédure*, puissent servir un jour de base à une typologie plus générale de cette catégorie de textes. C'est du moins à un tel objectif que pourraient contribuer le programme de recherche du groupe LAF et nos travaux futurs portant sur un ensemble plus diversifié de données empiriques.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires, *Pratiques*, 56.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes. Types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux texts*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (2001). Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ?, *Langages*, 141, 10-27.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Borzeix, A. & Fraenkel, B. (Ed.). (2001). *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris : CNRS.
- Bouchard, R. (1991). Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs, *Etudes de linguistique appliquée*, 83, 29-61.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Machado, A.-R. (à paraître). En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve: Peeters.
- Clark, H.H. (1996). *Using Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cochoy, F. et al. (1998). Comment l'écrit travaille l'organisation : le cas des normes ISO 9000, *Revue française de sociologie*, XXXIX-4, 673-699.
- Cusin-Berche, F. (1997). A la recherche de quelques caractéristiques linguistiques des textes spécialisés et de la rédaction technique, *Le Langage et l'Homme*, XXXIV, no 4, 21-55.
- van Dijk, T.A. (1997). *Discourse as Social Interaction*. Londres : Sage.
- Filliettaz, L. (2001). L'organisation séquentielle et l'organisation compositionnelle. In E. Roulet, L. Filliettaz & A. Grobet, *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours* (pp. 307-350). Berne : Peter Lang.

- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psychosociale*. Québec : Nota Bene.
- Filliettaz, L. (2004). Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve d'une analyse des interactions de service, *Langage & Société*, 107, 31-54.
- Garcia-Debanc, C. (2001a). Les genres du discours procédural : invariants et variations, *Pratiques*, 111/112, 65-76.
- Garcia-Debanc, C. (2001b). L'étude des discours procéduraux aujourd'hui : travaux linguistiques et psycholinguistiques, *Langages*, 141, 3-9.
- Ghiglione, R. & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Grandaty, M. (2001). Les divers types d'énonciation dans les textes injonctifs. *Pratiques*, 111/112, 107-114.
- Henry, A. & Monkam-Daverat, I. (2001). *Rédiger les procédures de l'entreprise*. Paris : Editions d'Organisation.
- Heurley, L. (2001a). Cinq approches différentes du texte procedural, *Pratiques*, 111/112, 39-64.
- Heurley, L. (2001b). Du langage à l'action : le fonctionnement des textes procéduraux, *Langages*, 141, 64-78.
- Mispelblom Beyer, F. (1999). Langages et stratégies au travail saisis par les normes d'assurance qualité, *Sociologie du travail*, 3. Paris : Elsevier, 235-254.
- de Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang.
- Penne, S. (2001). Les agencements langagiers de la Qualité. In A. Borzeix & B. Fraenkel (Ed.), *Langage et travail. Communication, cognition, action* (pp. 303-321). Paris : CNRS.
- Plazaola Giger, I. & Friedrich, J. (à paraître). Comment l'agent met-il son action en mots ? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Revaz, F. (1997). *Les textes d'action*. Paris : Klincksieck – Publications du Centre d'Etudes Linguistiques des Textes et des Discours de l'Université de Metz.
- Ricoeur, P. (Ed.). (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS.

- Schwartz, Y. (2002). Quelles sont les évolutions du champ de la prescription, *Conférence plénière donnée dans le cadre du 37ème Congrès de la SELF*. Aix-en-Provence, septembre 2002.
- de Saint-Georges, I. (2003). *Anticipatory Discourse : Producing futures of action in a vocational program for long-term unemployed*. Thèse de Doctorat. Washington : Georgetown University.
- de Saint-Georges, I. (à paraître), Discours, anticipation et action : Les constructions discursives de l'avenir dans une institution de formation par le travail. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et application*. Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Scollon, R. (2001). Action and Text. Toward an Integrated Understanding of the Place of Text in Social (inter)action. In R. Wodak & M. Meyer (Ed.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 139-183). Londres : Sage.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage : essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.
- Searle, J.R. (1982). *Sens et expression*. Paris : Minuit.
- Searle, J.R. & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of Illocutionary Logic*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Veyrac, H. (2001). Aperçu de la variété des fonctions des consignes dans le monde du travail, *Pratiques*, 111/112, 77-92.
- Virbel, J. (1997). Divers types de différences entre divers types de consignes (II). In J. Virbel, J.-M. Cellier & J.-L. Nespor (Ed.), *Cognition, discours procédural, action* (pp. 3-23). Toulouse : Programme de Recherches Sciences Cognitives.

## ANNEXE

(1) MCB : 204/03 : « CONTROLES D'HYGIENE »

**PHARMA**

## METHODE CONTROLE BIOLOGIQUE

<b>CONTROLES D'HYGIENE</b>	Etabli par : XXX Date: Signature:	MCB : <b>204</b> Vers : 03 Pages : 1/2
	Vérifié par : YYY Date: Signature:	Validité dès : 19.04.99
	Libéré par : ZZZ Date: Signature:	Remplac e version no : MCB 204-02

**0. MODIFICATION**

Température d'incubation. Prélèvement. Modification. Responsable

**1. BUT**

Ce contrôle a pour but de vérifier que l'hygiène du personnel travaillant dans les zones contrôlées est conforme aux exigences requises par les GMP.

**2. RESPONSABLE**

L'organisation des contrôles incombe au responsable du Contrôle Biologique. L'application des contrôles incombe au personnel de laboratoire de contrôle biologique.

**3. MATERIEL**

- Géloses Count-Tact (25cm<sup>2</sup>, bioMérieux)
- Spray désinfectant (Mélisteptol, Pharma)

**4. PRELEVEMENTS**

Les contrôles sont effectués sur les mains, les blouses et les chaussures du personnel (équipe du matin et de l'après-midi) aux fréquences indiquées dans le tableau en annexe.

Mains : Application des 5 dernières Phalanges d'une main (gauche et droite) sur une boîte.

Blouse : Application d'une boîte sur les manches et sur le devant de la blouse (au niveau du torse).

Chaussures : Application d'une boîte sur la semelle des chaussures dans les vestiaires, après la désinfection hebdomadaire.

*Attention : Les personnes échantillonnées doivent se laver et désinfecter les mains après le contrôle. La blouse doit être vaporisée de désinfectant à l'endroit du prélèvement. De même, les chaussures doivent être désinfectées après le prélèvement.*

En regard des risques de contamination, un contrôle des mains et des blouses doit comprendre au minimum le personnel des postes de remplissage des solutions et des préparateurs de solutions.

Le contrôle des préparateurs de solution s'effectue en principe durant une étape critique de leur travail. Ces étapes sont :

- Pesée des matières premières
- Transfert des matières premières dans les cuves de fabrication
- Changement de filtre
- Prélèvement en cours de production

## **5. INCUBATION**

Les boîtes sont incubées dans une étuve à  $32 \pm 2$  C° pendant un minimum de 3 jours.

## **6. RESULTATS**

Les résultats sont relevés sur les fiches de contrôle adéquates en remplissant toutes les rubriques et en notant tout incident survenu pendant les prélèvements.

Si la valeur moyenne des résultats obtenus pour l'ensemble d'une zone opérationnelle est hors limites, les responsables Production et Contrôle de Qualité établissent les mesures correctives à prendre. De plus, si une valeur individuelle dépasse le 150 % de la limite exigée à la suite de 2 contrôles consécutifs, les responsables Production et Contrôle de Qualité établissent également des mesures correctives à prendre.

## **7. ARCHIVAGE**

Les résultats sont archivés chez le responsable du Contrôle Biologique et distribués aux responsables du Contrôle de Qualité, Assurance de Qualité et Production.

Fin du document

## Prescrire l'agir enseignant ? Le cas de l'allemand à l'école primaire genevoise

---

*Itziar PLAZAOLA GIGER*

### 1. LES TEXTES DE PRESCRIPTION DE L'ENSEIGNEMENT

L'étude qui suit s'inscrit dans le volet *Formation* de la recherche du groupe *Langage Action et Formation*. Nous y traiterons de textes officiels de l'enseignement primaire genevois concernant en particulier la discipline *allemand* (langue seconde). En raison des objectifs de la recherche (voir Bronckart ici même), à savoir l'étude de formes d'émergence de l'action (en l'occurrence dans les textes qui la prescrivent), en comparaison avec d'autres travaux sur les mêmes genres de textes, notre travail opèrera une centration forte sur la problématique de la configuration de l'agir enseignant dans et par sa mise en texte. Il s'agira de rendre compte des effets produits sur la configuration de l'agir par les ressources langagières choisies, et on tiendra notamment compte des différents niveaux de structuration du prédicatif dans ces genres de textes.

L'intérêt porté sur les textes dits *prescriptifs* renvoie à l'un de nos axes de réflexion, à savoir la dichotomie, centrale en ergonomie de langue française, entre *action prescrite* et *action réelle*. Pour les différents lieux de travail pris en considération dans la recherche du LAF, l'agir référent observé (pour le volet *Formation*, une leçon d'allemand) sera mis en contraste avec ce qu'en disent les textes officiels. Comme phase préalable à la mise en contraste de ces deux niveaux de morphogenèse, notre corpus de textes *prescriptifs* a fait l'objet d'une analyse dont nous présenterons ici les principaux aspects. Par ailleurs un troisième corpus a été élaboré ; il est constitué d'entretiens avec les enseignants concernés à propos de l'agir référent (pour ce

volet, voir Plazaola Giger, à paraître ; Plazaola Giger & Friedrich, 2004).

Les instructions officielles relatives à l'enseignement, comme les programmes et les manuels, ont fait ces dernières années l'objet de diverses recherches. Certaines concernent des questions internes à une matière enseignée : l'organisation des cursus, l'évolution historique des contenus (Puren, 1988) ou la cohérence entre contenus des différents ordres d'enseignement. D'autres portent sur l'usage que font les enseignants de ces documents (voir Perret & Runtz-Christian, 1993). Outre l'organisation d'un enseignement, c'est aussi de la définition de la discipline en tant que telle dont il s'agit dans ces travaux. Avec l'émergence des didactiques, et plus particulièrement à la suite des textes fondateurs de Verret (1975) et de Chevallard (1985 ; 1986), une nouvelle problématique a été inaugurée, qui concerne les textes officiels. L'étude de la *transposition didactique* et de ses effets dans les textes codifiant le savoir à enseigner ont renouvelé l'intérêt pour lesdits documents (voir Bronckart & Plazaola Giger, 1998 ; Canelas-Trevisi, 1997 ; Halté, 1992 ; Joshua, 1996 ; Marschall *et al.*, 2000).

Les textes qui organisent l'enseignement relèvent des genres dits « d'incitation à l'action ». Appelés *textes à consigne*, *textes procéduraux*, *textes de prescription*, ou encore *textes programmatifs* (Adam, 1987, 2001 ; Garcia-Debanc, 2001 ; Heurley, 2001 ; Vigner, 1990)<sup>1</sup>, ces genres ont été étudiés dans des champs aussi divers que la linguistique textuelle, la pragmalinguistique, la psycholinguistique, l'ergonomie cognitive ou l'informatique. Ces travaux<sup>2</sup> ont mis en évidence un flottement terminologique ainsi que les difficultés de caractérisation et de classement des textes analysés. Par ailleurs, les textes officiels de l'institution scolaire ont aussi été abordés dans leur visée illocutoire<sup>3</sup>. Des auteurs se sont donnés pour objet la mise en évidence des enjeux discursifs et plus particulièrement les « portraits discursifs » (image des énonciateurs et des destinataires) que les rédacteurs des textes officiels scolaires proposent dans leur texte (Borowsky, 1999 ; Charaudeau, 1983 ; Petitjean, 1999). Ces

<sup>1</sup> Pour une proposition de clarification conceptuelle et de classement de discours procéduraux, voir ici même l'article de Filliettaz.

<sup>2</sup> Pour une débat sur la typologie de ces textes, voir *Pratiques*, n° 111/112.

<sup>3</sup> Voir *Pratiques* n° 101/102, *Textes officiels et enseignement du français*.

analyses montrent une image de parole d'autorité désincarnée, image non dépourvue par ailleurs d'une dimension axiologique, appréciative et véridictive (Paveau, 1999). Alors que les enseignants sont les destinataires directs de l'énonciation, ils ont été effacés de ces textes au moyen notamment de processus de « dévolution métonymique »<sup>4</sup>.

## 2. CORPUS ET METHODE D'ANALYSE

Le corpus de textes prescriptifs relatifs à l'enseignement de l'allemand comprend l'ensemble des textes officiels repérables dans l'institution genevoise, à savoir les *Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* dont il sera question dans ce travail, le manuel *Tamburin* et un texte appelé *Recommandations*<sup>5</sup>. L'analyse des *Objectifs* montrera que les deux derniers textes y sont aussi concernés : les *Recommandations* issues de la recherche DiGS (*Deutsch in Genfer Schulen*) sont à la base des critères d'évaluation de la grammaire prônés par les *Objectifs*, et dans le chapitre consacré au *Plan d'études*, on présente le manuel *Tamburin* en reproduisant divers chapitres.

Quant à la méthode d'analyse qui sera employée dans ce qui suit, le groupe LAF a mis au point un canevas commun pour l'analyse de textes prescriptifs, qui guide l'étude des corpus de textes dans les différents sites (voir Annexe 1). Dès le premier regard, on note que les extraits des *Objectifs*, l'élément clé du corpus prescriptif scolaire, ont une taille considérable (une trentaine de pages) et d'autre part une structure composite réunissant plusieurs textes.

## 3. STATUT ET USAGE PREVU DU DOCUMENT

Le canevas prévoit comme premier critère d'analyse global, la description du statut du texte. Il s'agit de rendre compte des

<sup>4</sup> Processus qui consiste en une substitution de l'agent, par référence aux contenus ou aux activités qui concrétisent la discipline, ex. : *La rhétorique moderne renouvelle cette étude. Elle procède...elle s'interroge* (Paveau, 1999).

<sup>5</sup> C.-A. Deschoux et M. Marschall ont réalisé des analyses des autres textes du corpus. Le document d'accompagnement pour les stagiaires est aussi inclus dans ce corpus.

coordonnées du « monde ordinaire » d'où émane le texte, en faisant appel à des critères externes résultants d'une démarche de connaissance de l'institution concernée. De ce point de vue, il faut signaler que les *Objectifs* constituent le texte officiel pour l'enseignement primaire, distribué gratuitement dans les écoles. Comme c'est souvent le cas pour les textes ministériels, il a été élaboré dans le cadre d'un mouvement de rénovation mené par la Direction de l'enseignement primaire.

En tant qu'objet sémiotique et du point de vue de l'usage auquel il est officiellement destiné, le texte *Objectifs* se présente comme un classeur ; on lui suppose une fonction de document de référence auquel l'enseignant (voire le collectif d'enseignants dans une école) aura fréquemment recours. Dans l'*Avant-propos*, on signale le but du document qui est de constituer un « guide » auquel on confère par ailleurs un caractère non définitif, d'où, est-il affirmé, sa forme de classeur.

#### 4. LA STRUCTURE MATERIELLE DES OBJECTIFS

*Les Objectifs* présentent une structure matérielle complexe qui fera elle aussi l'objet de notre analyse. Outre une diversité de textes juxtaposés, on trouve des inscriptions langagières a priori pertinentes pour notre étude reparties dans différentes parties du document. Ainsi l'ouvrage *Objectifs* propose :

- Dans la couverture :

*Département de l'Enseignement Primaire<sup>6</sup> et le titre du document :  
Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*

- Une page énonçant le Sommaire :

---

<sup>6</sup> Les segments en italique dans le texte désignent les expressions du document analysé.

**Sommaire**

1. Message de Madame Brunschwig Graf, présidente du Département de l'instruction publique
- Avant-propos et présentation du document
2. Introduction
  - Projet global de formation de l'élève
  - Cadre général de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation
  - Définition de la terminologie
3. Présentation disciplinaire par ordre alphabétique  
(...)

**Langues**

L'organisation pour chaque discipline est la suivante :

Une partie présentant la discipline et traitant de l'objectif noyau :

- Clarifications épistémologiques
- Approche didactique en vigueur
- Définition et articulation des objectifs

Une partie traitant des attentes de fin de cycles :

- Activités d'évaluation, indicateurs et seuil de réussite, illustration à travers des réalisations d'élèves

Une partie traitant du plan d'études :

- Progression de l'enseignement/apprentissage, contenus-clés.

- **Une page de garde :**

La direction générale de l'enseignement primaire remercie toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs des services des didactiques et de pédagogie générale qui ont élaboré et réalisé cet ouvrage.

Auteur-e-s : formatrices et formateurs des services de l'enseignement primaire sous la responsabilité de Madame Thérèse GUERRIER, directrice à la direction générale de l'enseignement primaire.

Service des didactiques (...)

Service de la pédagogie générale (...)

Service des technologies (...)

Coordination :

Mise en pages

Graphisme :

Impression .

Photos en onglet :

© Département de l'Instruction publique.

Genève, août 2000

- **Le Message**  
(Cf. annexe 2)
- **L'Avant-propos**
- **Les Dossiers disciplinaires dont le *Dossier Allemand*.**

L'analyse sera menée en deux phases. La première (voir 5) concerne les « textes de présentation » qui incluent le *Sommaire*, le *Message*, l'*Avant-propos* ainsi que les inscriptions apparaissant en Couverture et dans la Page de garde. La deuxième phase (voir 6) sera consacrée au *Dossier allemand*.

## 5. LES TEXTES DE PRÉSENTATION

### 5.1. *Les genres des textes : les instances énonciatives et leurs référents*

La structure matérielle du document et les inscriptions retenues nous permettent de nous interroger sur les traces d'agentivité que contient l'ouvrage.

Dans ce corpus, on note la présence de textes appartenant à des genres différents : sommaire, lettre, etc. L'analyse montre que les genres choisis, et en particulier les espaces d'agentivité énonciative qu'ils dessinent, attribuent aux textes initiaux du document un rôle déterminant dans la définition de son but. En effet, l'action langagièrue des *Objectifs* est bien la prescription par l'autorité politique de certains aspects de l'enseignement. Les agents qui émergent dans les textes de présentation sont les agents d'autorité, et non pas les rédacteurs des dossiers. L'ordre matériel d'apparition des textes montre une structure exigeant une lecture orientée : la Présidente du Département adresse au public un *Message*, puis la directrice de l'enseignement primaire prend le relais (*Avant-propos* et *Présentation*). Ce dernier texte se donne pour objet la définition du document, explicite son but, annonce la conception de l'évaluation scolaire qui le sous-tend et mentionne enfin quelques éléments de l'histoire de son élaboration. On apprend notamment l'existence de versions antérieures, ainsi que son articulation à un autre document cité (dont les références sont données), et le fait que la démarche du Département s'inscrit dans un projet concernant l'ensemble de la Suisse Romande<sup>7</sup>. La juxtaposition de textes à vocation distincte est le reflet de l'organisation fortement hiérarchique de l'institution concernée.

---

<sup>7</sup> Weiss J. (1997) *Quels plans d'études et quelles compétences clés pour le XXIe siècle : Éléments pour une rénovation des plans d'études de la scolarité obligatoire de la Suisse Romande*, IRDP, Neuchâtel.

Les deux textes (*Message, Avant-propos et présentation*) « donnent le ton » quant au statut du document et « cadrent » (ici matériellement) le noyau du document, c'est-à-dire les différents dossiers correspondants aux matières scolaires. Le résultat obtenu se distingue d'un document adressé aux enseignants par les formateurs (méthodologues ou didacticiens) qui auraient pu dans ce cas signer le document et dont le statut de formateur aurait suffi à légitimer la position d'énonciateur (c'est d'ailleurs le cas dans les brochures élaborées par les différents services de l'Enseignement Primaire). Ce document a été produit par une équipe politique lors d'un mouvement de rénovation de l'enseignement. Il se donne à voir comme original à l'intérieur du genre « programme d'enseignement » et montre sa propre logique au moyen des segments à but d'explicitation (voir le *Sommaire*) :

- L'organisation pour chaque discipline est la suivante :*  
*Une partie présentant la discipline et traitant de l'objectif noyau*  
• *Clarifications épistémologiques...*

La présence de tels segments produit un effet de rupture avec les normes du genre (listes succinctes de titres de chapitre) qui n'est pas sans rappeler le cadre scolaire auquel on se réfère.

De la page de garde aux signatures des textes, des instances énonciatives multiples sont visibles. Elles renvoient à des agents ayant un taux d'agentivité spécifique dans l'action langagièrre à l'origine de l'ouvrage, diversité en lien avec les rôles institutionnels de ces agents. Cette palette d'énonciateurs va recevoir des traitements différenciés dans le document sur deux point : leur degré de référenciation et leur emplacement. Il en résulte trois niveaux :

Place 1 : Mme Brunschwig Graf : son *Message* est annoncé dans le *Sommaire*. Ce « message » constitue du point de vue du genre de texte une lettre et comporte dès lors sa signature autographe.

Place 2 : Mme Guerrier n'est pas citée dans le *Sommaire*, mais le sera dans la page de garde comme responsable de l'équipe qui a élaboré et réalisé le document. L'*Avant-propos* porte la date, le nom et la fonction : Directrice du service de l'enseignement.

Place 3 : Les formatrices et formateurs de l'enseignement primaire qui apparaissent dans la page de garde sont vraisemblablement les rédacteurs des dossiers qui ne portent pas de signatures.

Une instance à caractère collectif et comportant une hiérarchie interne forte apparaît comme responsable du document. Seuls certains agents sont nommés (voir *page de garde* et *sommaire*) de manière individuelle ou collective : la Présidente, la Directrice du service de l'enseignement et les agents qui se situent à l'autre extrémité du processus de production du document : les coordinateurs et les réalisateurs graphiques. Dans les textes de présentation, les agents le plus haut placés dans la hiérarchie remercient les rédacteurs : les énonciateurs « se parlent » donc dans une sorte d'autarcie discursive. Le phénomène de renvoi entre les textes sera l'un des traits qui justifient l'emploi de la notion de « document » (voir 7 pour sa définition).

Parmi les ressources génériques, on note particulièrement l'exploitation du genre « lettre », qui a la propriété socialement attribuée de produire un recouvrement fort entre les paramètres de la situation de production et leur représentation textuelle. En tant qu'univers discursif impliqué, temps, lieu et surtout énonciateur renvoient à des entités du monde ordinaire (contrairement, par exemple, à la narration). L'auteur d'une lettre la signe et la date, et sous l'effet de la transparence discursive propre à ce genre, fait correspondre énonciateur et auteur, les responsabilités juridiques découlant de cette propriété en étant les preuves. La lettre du document analysé, et, à la suite, l'ensemble du document, se trouve investi de la fonction institutionnelle habilitée à réaliser ce geste d'autorité consistant à organiser les domaines de l'enseignement.

De la signature à la référence réalisée à l'intérieur d'un texte (remerciements aux formatrices et formateurs), il n'y a pas uniquement un degré différent de référenciation des agents, mais aussi un lien de proximité plus ou moins grand avec le texte produit, entre la caractérisation de l'action langagière effectuée et les propos tenus. Le texte d'une lettre est immédiatement encadré par sa signature, alors que le *Dossier* relègue ses énonciateurs à la page de garde du document et produit ainsi un effet de relais de la prise en charge. Les propos contenus dans le *Dossier* apparaissent détachés de leurs énonciateurs et assumés par l'instance collective qui renvoie, quant à elle, à l'institution.

### 5.2. La saisie de l'agir dans les textes de présentation

Dans ce qui suit, nous aborderons le traitement de l'agentivité dans les textes de présentation. Il s'agit cette fois de tenir compte des modalités explicites de référence aux actions à l'œuvre et plus particulièrement aux paramètres de l'agir concerné. C'est le *Message* qui sera exploité pour cette analyse.

Ce texte, nous l'avons dit, se présente comme une lettre datée, avec signature (autographe) suivie du nom et de la fonction institutionnelle de l'auteur. L'en-tête est double (*Mesdames et Messieurs, Chères enseignantes, chers enseignants*) et suggère un destinataire large : outre les enseignants, d'autres destinataires en lien avec l'enseignement pourraient être inclus : parents d'élèves, personnel administratif, etc. C'est le statut politique de l'énonciateur, responsable du Département de l'Instruction publique du canton de Genève, qui appelle de facto un certain type de destinataire, « ses » concitoyens.

Dans le *Message*, l'autorité politique fait appel à la nécessité d'un acte :

*L'école publique a besoin de références et de repère pour donner à l'ensemble de ses élèves la possibilité d'acquérir les connaissances et les compétences indispensables à la poursuite de leurs parcours scolaires et personnels.*

L'intention prescriptive de ce discours est effacée et remplacée par *le besoin de référence et de repères*. Comme noté plus haut à propos du *Sommaire*, l'action même de production des *Objectifs* apparaît comme unique : on fait comme si aucun repère, aucune référence n'existaient auparavant : l'action se proclame comme fondatrice, originelle. La première instance traitée comme destinataire dans la lettre est *l'école publique*, visée abstraite de la prescription, cette *dépersonnalisation* du récepteur de la prescription permettant de « sauver la face », et des destinataires réels (les enseignants), et de l'énonciateur.

Le texte annonce ensuite que ces *repères* serviront à *l'ensemble des élèves* : en passant ainsi directement aux bénéficiaires de l'action (les élèves) et en particulier aux effets escomptés des dites actions sur eux, on contourne à nouveau le destinataire de la prescription, l'enseignant. Outre les avantages déjà notés, cette plurifocalisation de l'action prescriptive (adressée à l'école publique, aux élèves) n'est pas sans engendrer une certaine confusion.

*Les objectifs d'apprentissage et les plans d'études* sont des concepts émergents dans ce document : ces segments langagiers codifient ce sur quoi porte la prescription, tout en les qualifiant par le statut de repère et de référence qu'on leur attribue. Les objectifs sont érigés en *outils* (de travail) pour l'exercice du métier de l'enseignant :

*...les outils indispensables sur lesquels vous devez pouvoir vous appuyer...*

Une double modalisation porte sur : 1) l'obligation de s'y tenir, et 2) l'intérêt de l'utilisation de ce qui a été « inventé » comme outil pour ce travail, outil transformé en offrande. Le geste d'autorité est neutralisé, devient une recommandation. Cette fois la deuxième personne du pluriel ne laisse pas de doutes, ce sont les enseignants (e)s qui sont visés par cette action.

*L'enseignement primaire est en rénovation...*

Un processus institutionnel à caractère politique et concernant des instances multiples est mis en forme passive. Ce processus tend ici à légitimer l'action de prescription. Il n'y a pas d'agent visible de cette rénovation dans le texte, uniquement un patient : *l'enseignement primaire*. Le processus de rénovation est décrit comme *l'introduction de cycles*. Émergence d'un concept qui est de fait le résultat de l'action prescriptive (présenté comme un processus de rénovation).

Au contraire de l'indétermination de l'instance destinataire, l'élaboration du document concerne un ensemble d'agents (on rappelle ici les différents intervenants qui apparaissent dans la page de garde, puis d'autres encore), que la signataire de la lettre remercie. Ces différents agents *ont travaillé*, dit-on.

*Il s'agit d'un document officiel qui devient désormais la référence de l'ensemble de nos écoles...*

L'acte législatif en tant qu'acte de langage explicite se réalise dans cette énonciation : *Il s'agit d'un document officiel qui devient désormais*. Ainsi naît une instruction officielle, un programme d'enseignement.

*L'année scolaire 2000-01 devrait vous permettre de vous l'approprier ...si vous le souhaitez... Vous êtes sur le terrain... Vous assurez... Avec vos compétences...*

Une fois l'acte réalisé, les « vous » se succèdent et ce dernier paragraphe cumule les traces du destinataire enseignant, auxquels on manifeste de la reconnaissance. Apparaît ici la

seule marque de la 1<sup>e</sup> personne du singulier dans texte (*m'offre l'occasion de souligner combien nous estimons votre apport...*). Évoquant les deux positions (*topo i*) clés du point de vue des rôles institutionnels, l'autorité politique et les enseignants, *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* sont la manifestation d'un renouvellement ritualisé du contrat qui lie ces deux instances.

Pour résumer le traitement de l'agentivité dans le texte du *Message*, notons qu'un partage et une forte spécialisation des parties du texte en fonction des paramètres de l'action communicative est à l'œuvre. Ces caractéristiques montrent le document (et ici le texte) dans son plein exercice praxéologique, c'est-à-dire, se constituant dans et par l'action socio-langagière. L'action prescriptive dont il s'agit ici se présente comme un *rite* exigeant plusieurs gestes. Dans l'ordre d'apparition dans le plan du texte il s'agit, tout d'abord :

- De construire une description d'un état du monde au moyen de déclarations de faits qui le constitueraient (*l'école a besoin de...ce sont les objectifs d'apprentissage ...l'enseignement est en rénovation*).
- Le texte parle ensuite de la production du document, se met en quelque sorte lui-même en scène. Cette production est assimilée à du travail (*un travail considérable...c'est le lieu de remercier...*)
- L'acte de prescription légiférant suit (*il s'agit d'un document officiel qui devient désormais...*)
- Puis viens le geste de remise du document aux enseignants. Le document est investi du rôle d'*outil*. On souligne les différents paliers temporels, de livraison aux enseignants à son utilisation: *L'année scolaire devrait vous permettre...Dès la rentrée... Dans le futur...*

Ces analyses montrent sous un nouveau jour ce qui peut être interprété comme l'un des rôles des mouvements de rénovation produits par les autorités politiques. Un nouveau programme, tout en se présentant comme un projet de rénovation de l'enseignement, est l'occasion de (re-)nouer un contrat entre les partenaires : l'autorité qui prend possession de son siège dans une équipe gouvernementale, et les enseignants. Cet éclairage permet de faire le lien avec la question évoquée en introduction concernant la structure interne de notre corpus et de ses différents documents. Les *Objectifs*, *Tamburin* et les *Recommandations* seraient autant d'espaces et d'étapes successives d'un projet qui tend à la concertation des actions

d'une multitude d'agents dans un projet collectif, à faire en sorte que des actions plurielles participent, à un certain niveau, d'une même intention : la scolarisation des élèves genevois dans l'optique de la rénovation. De telles sortes d'action ne seraient pas assimilables à des *action conjointes*<sup>8</sup> dans la mesure où elles ne partagent pas un même espace-temps, mais néanmoins les responsables institutionnels tentent d'engager un groupe bien précis d'agents (les enseignants du primaire genevois) dans une série d'*actions collectives formatées*.

## 5. LE DOSSIER ALLEMAND : ANALYSE GENERIQUE, ENONCIATIVE ET REFERENTIELLE

Dans les *Objectifs*, chaque matière scolaire fait l'objet d'un dossier indépendant avec une structure récurrente, et dans ce qui suit nous nous centrerons sur le *Dossier Allemand..* Les rubriques de ce dossier sont : *Clarifications épistémologiques* ; *Approche didactique en vigueur* ; *Définition et articulation des objectifs* ; *Attentes de fin du cycle moyen* ; *Plan d'études*. On s'attend à retrouver dans cette partie une description plus détaillée de ce que les auteurs prescrivent en ce qui concerne l'enseignement de l'Allemand. La structure complexe et hétérogène des textes qui la composent sera analysée sur la base de critères génériques, énonciatifs et référentiels.

### 6.1. Un texte du genre informatif-explicatif

Le chapitre *Clarifications épistémologiques* comporte trois rubriques :

- (1) *L'allemand c'est...*
- (2) *Faire de l'allemand à l'école primaire c'est...*
- (3) *La contribution de la discipline au projet global de formation de l'élève, c'est...*

---

<sup>8</sup> Celles-ci presupposent la coopération des agents impliqués étant donné que les visées des uns et des autres sont interdépendantes. D'autre part, une forme d'intersubjectivité est nécessaire au déroulement de telles actions qui fait que les agents concernés se reconnaissent et postulent une réciprocité de perspectives (voir Clark, 1996 ; Filliettaz, 2002).

Les titres, tout en résumant les propos contenus, se déploient en une succession d'actes définitoires (...*c'est...*). L'organisation des trois rubriques constitue une suite ordonnée qui va de la matière à enseigner à son inscription à un niveau donné de l'enseignement, puis remonte vers l'action collective à laquelle l'enseignement participe dans le cadre de l'ensemble des disciplines scolaires.

La rubrique 1 (*L'allemand c'est...*) se présente comme la définition même de la matière scolaire. Elle fait appel au *genre informatif-explicatif* (et rappelle le sous-genre propre aux articles de dictionnaire ou d'encyclopédie). Elle débute par une séquence à *caractère historique* qui est caractéristique du genre : on y trouve des références au passé de l'enseignement des langues en Suisse et en Europe (passé qui était totalement absent des parties précédentes du document, comme nous l'avions signalé). Une séquence de *définition* est fournie au moyen d'énoncés déclaratifs, utilisant des formes verbales au présent (*La connaissance des langues est aujourd'hui indispensable à la communication... l'enseignement / apprentissage des langues tend à..., la recherche d'une structure commune... contribue à..., l'allemand débute avec...*). Le recours à des formes de dévolution métonymique permet de rapporter ces énoncés à des états plutôt qu'à des actions. Parfois, les passives et les formes impersonnelles sont employées pour exprimer des actions prescriptives : *...l'enseignement d'une langue étrangère a été déclaré ; dans le cadre... il est prévu d'anticiper....* Comme déjà noté pour les textes de présentation, il en résulte un effet de neutralisation de la dimension actionnelle de l'enseignement et du rôle des agents-enseignants. Le texte se caractérise aussi par l'absence de traces de prise en charge énonciative, tels que les modalisations, les citations ou les renvois directs ou indirects à d'autres énonciateurs. Un ton neutre et un caractère incontestable se dégagent de ce texte.

## 6.2. *Un texte procédural sans agent*

La rubrique 2 (*Faire de l'allemand à l'école primaire c'est...*) apparaît marquée typographiquement (caractères gras, points suspensifs) et par sa mise en page :

**Faire de l'allemand à l'école primaire c'est...**

*...amener les élèves vers la découverte et l'acquisition d'une nouvelle langue (sonorité, rythme, image graphique, lexique, morphosyntaxe) ;*

*...doter les élèves d'un nouvel outil de communication à partir de leurs domaines d'expériences et en suscitant l'envie et le plaisir de communiquer ;*

Les moyens typographiques employés [paragraphes courts dont les débuts sont en gras, longs segments structurants (les titres)], la séquence choisie (la définition) ainsi que la structure propositionnelle récurrente apparentent ce texte à ceux qui « disent de faire ». De cette grande famille, le cas étudié rappelle les textes procéduraux, voire le sous-genre des modes d'emplois. Avec cette dernière sorte de textes, l'extrait analysé partage un découpage ordonné et hiérarchisé qui suggère l'existence d'un processus actionnel dont on connaîtrait la marche à suivre et que le texte reproduirait pas à pas. Une division de la tâche en phases en nombre fini (effet de discrétisation) paraît ainsi sous-tendre l'action de *faire de l'allemand*. La complexité des actions dénotées (l'enseignement d'une langue seconde) tend à être partiellement banalisée par le genre de texte employé. On laisse entendre qu'un rapport cause à effet pourrait être établi entre l'action de l'enseignant qui adopterait la procédure indiquée et les effets sur les élèves.

Du point de vue de l'analyse référentielle ayant trait aux modes de saisie de l'agir, la rubrique *Faire de l'allemand à l'école primaire c'est...* mérite une analyse détaillée. Les parties qui la composent se présentent comme suit :

*...amener les élèves vers la découverte et l'acquisition d'une nouvelle langue (sonorité, rythme, image graphique, lexique, morphosyntaxe) ;*

*...doter les élèves d'un nouvel outil de communication*

*...donner aux élèves l'occasion de découvrir la culture des communautés germanophones*

*...créer une attitude d'ouverture à l'égard des autres langues et cultures*

*...rapprocher les élèves d'origines diverses*

*...contribuer des capacités créatives, affectives et sociales*

De l'ensemble d'objectifs listés, les deux premiers sont des objectifs langagiers au sens strict. Les autres buts (découvrir la culture, créer une attitude d'ouverture, etc.) s'inscrivent dans cette longue tradition de l'enseignement des langues secondes d'associer leur maîtrise à des objectifs formatifs plus généraux. Les différents courants de histoire de l'enseignement des

langues se caractérisent d'ailleurs par une mise en avant de plusieurs de ces objectifs : formation de l'esprit, objectif moral, culturel, pratique, voire, pour la Suisse, objectif identitaire (Puren, 1988 ; Jordi, 2003).

L'acte d'enseigner, de «faire» de l'allemand, apparaît encore une fois comme étant *sans agent*, cette dépersonnalisation de l'action étant produite par l'usage massif de l'infinitif. Cette absence se fait sentir même dans le chapitre qui définit plus précisément la matière scolaire : l'enseignement y est assimilé plutôt à un processus de l'élève (l'apprentissage) qu'à une action directement produite par un agent.

Parmi les traits discursifs des textes analysés, il reste à signaler l'absence des formes prospectives et en particulier des formes verbales de futur. Ce choix des formes verbales semble en contradiction avec ce qu'on pourrait a priori attendre de la textualisation des déclarations de nature programmatique. Ce qu'on décrit, ce sont déjà des faits, et non pas des projets ou des souhaits attribuables à une instance : la suite d'énoncés à l'infinitif et au présent crée un effet de description d'un état de fait. Les limites dues à leur caractère préfiguratif et partant leur statut d'antériorité vis-à-vis de l'action effective sont neutralisés. La préfiguration apparaît discursivement comme une description d'actions se déroulant sans entorses, sans agents, selon une marche à suivre bien établie, et dans la certitude du monologue déontique.

### *6.3. Faire agir dans le cadre d'un projet collectif*

La troisième rubrique se présente comme suit :

(3) *La contribution de la discipline au projet global de formation de l'élève, c'est...*

*L'enseignement/apprentissage de l'allemand constitue un ensemble d'occasions qui permettent à l'élève de vivre de nouvelles expériences et de se parfaire comme personne.*

L'enseignement de l'allemand est explicitement posé comme l'un des champs d'action contribuant à un objectif plus large : la formation globale de l'élève. Les différentes disciplines scolaires et les différentes parties *Dossier* de ce document sont dès lors autant de parcelles de cette activité collective formatée (voir 5).

À relever quelques rares traces d'un intertexte, l'existence à peine aperçue d'énonciateurs autres dans :

*En outre, dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde, il est parfois question de stratégies de communication ...*

En guise de résumé des analyses et interprétations des chapitres précédents, soulignons que le caractère prescriptif déclaré des *Objectifs* et sa fonction d'injonction adressée ont exigé des moyens visant à sauver la face de ce professionnel que les autorités tentent de rallier à l'activité collective. La stratégie discursive consiste ici à faire émerger un projet social collectif, dans lequel un ensemble d'agents sont engagés et dont il est légitime de déterminer le contenu et la manière de s'y prendre. Les moyens discursifs s'emploient dès lors à contourner le destinataire évident de ces propos (l'enseignant) et à neutraliser la visée injonctive<sup>9</sup>. Enseigner consiste non en des interventions des enseignants, mais plutôt à obtenir que les élèves apprennent : *les faire découvrir, faire acquérir, leur fournir un outil de communication, donner l'occasion de découvrir...* L'intervention auprès des élèves est à peine visible, elle est en tout cas subtile, indirecte. Le « comment s'y prendre pour » est passé sous silence. Ce sont les effets sur les élèves qui sont érigés en actions.

#### *6. 4. Modifier les ressources des élèves*

Le chapitre *Approche didactique en vigueur* apporte un élément déjà présent au paragraphe précédent, qui contribue à ajouter un des traits caractérisant l'agir enseignant. Il s'annonce comme suit :

*À l'école primaire, l'enseignement/apprentissage de l'allemand met l'accent sur la capacité à agir dans des situations de communication en langue seconde, plutôt que sur l'apprentissage de savoirs grammaticaux<sup>10</sup>*

---

<sup>9</sup> Une interprétation intéressante allant dans le même sens est proposée par Paveau (1999), laquelle signale qu'il s'agirait d'imposer non seulement des principes mais un consensus sur les principes.

<sup>10</sup> L'extrait reproduit la mise en gras telle qu'elle se présente dans le document.

Ce paragraphe surplombe le reste de l'article qui se présente en double colonne, ce qui lui confère un statut de résumé ou d'idée centrale. L'enseignement/apprentissage<sup>11</sup> de l'allemand est présenté comme une action collective de longue haleine (déjà souligné dans les chapitres précédents), les propos du document se limitant ici à un seul niveau (l'école primaire) et laissant entendre que d'autres étapes scolaires (d'autres agents) devront aussi y contribuer par la suite. L'expression ... *met l'accent sur...* plutôt que *sur* laisse entrevoir d'autres manières de faire, en débat dans l'intertexte du domaine, voire en vigueur dans le passé. Néanmoins le texte n'explique ni n'attribue de telles actions à des agents ou à des périodes précises. L'action enseignante est définie ici comme étant en rapport avec la modification des capacités d'agir de ce deuxième agent.

#### 6.5. Les objectifs en tant qu'outil offert aux enseignants

Le *Message* qui présentait les *Objectifs* (voir 5.2) attribue à l'ouvrage le statut d'outil de travail offert aux enseignants et le *Sommaire* annonce plus précisément les trois instruments suivants : *l'objectif-noyau* (au chapitre concerné, celui-ci porte désormais le nom de *Définition et articulation des objectifs*) ; *les attentes de fin de cycle* ; *le plan d'études*. Notre analyse de ces rubriques portera sur les modes de saisie de l'action enseignante que ces trois ordres dessinent, et postulera qu'une théorie (non explicite) de l'action (du moins de l'action enseignante) sous-tend les définitions proposées.

Par son titre, le chapitre *Définition et articulation des objectifs* semble rendre compte de l'orientation générale, des buts vers lesquels les auteurs souhaitent diriger l'action enseignante. La notion d'« objectifs », dont on a déjà noté le caractère émergent dans ce document, se révèle centrale : elle fait partie d'ailleurs du titre englobant de ce document. Une analyse du traitement dont cette notion fait l'objet sera nécessaire pour comprendre à quel paramètre de l'action les auteurs se réfèrent lorsqu'ils l'utilisent. En paratexte, une illustration montre une

---

<sup>11</sup> L'apparition du couplage enseignement/apprentissage pourrait faire l'objet d'une analyse plus approfondie. L'entrée par l'analyse de l'action, par les identifications agentives qu'elle exige pourrait apporter un nouvel éclairage sur les enjeux de ce choix devenu courant dans la littérature sur l'école.

représentation en ovales concentriques à laquelle s'ajoute le choix lexical « noyau ». La représentation graphique consiste en couches d'actions superposées, dont les liens semblent assurés, puisqu'ils sont étroitement reliés. Dans le texte accompagnant le schéma, on trouve des séquences de définition :

*Amener l'élève à «agir dans des situations de communication en allemand», c'est développer cette capacité dans les domaines de la compréhension et de la production, à l'oral et à l'écrit, par la poursuite d'objectifs propres aux activités langagières.*

Plusieurs remarques peuvent être formulées à propos de la définition fournie. La notion d'*objectif* a deux acceptations : elle vise tout d'abord l'orientation de l'agir des élèves (*amener les élèves à agir dans...*) ; elle porte d'autre part sur les effets escomptés sur les élèves (...*développer cette capacité...*). Les sortes d'actions à favoriser chez les élèves sont censés produire chez eux certains effets, et ces effets recherchés par l'action sont internes à ce second agent. Les moyens sont aussi notés : ce sont les activités langagières dans lesquelles les élèves devront s'engager qui permettront d'atteindre ces « objectifs ».

Sous *Explicitation des objectifs spécifiques*, les auteurs reprennent deux grands objectifs (Comprendre et Produire des textes à l'oral et à l'écrit) pour les décomposer à un 4<sup>e</sup> niveau inférieur. L'agir de l'élève présente une structure arborescente qui part de l'objectif noyau, pour aller vers les actions exprimées par des verbes à la 3<sup>e</sup> personne (l'élève comprend des textes, adapte sa production, etc.). L'enseignement, qui est reconnu comme ardu, donne lieu à des découpages successifs, dont les résultats sont aussi des actions. La presque totalité de celles-ci renvoient à l'élève. C'est lui qui doit *agir, comprendre, reconnaître ou utiliser, et pour ce faire il identifie, fait des hypothèses, adapte...* Les actions à réaliser par les élèves sont représentées par des schémas qui les restituent de manière fortement structurée et comme ayant une grande interdépendance. Une représentation de l'articulation entre les divers niveaux de la tâche est véhiculée, non seulement par de marques discursives, mais aussi par des moyens métatextuels, ce qui rappelle les caractéristiques du texte procédural.

L'enseignant quant à lui reste très peu thématisé ; lorsqu'il est mentionné, il est présenté comme un agent médiateur des actions des élèves : il aide les élèves. Telle qu'elle émerge de ce chapitre, l'action enseignante se déroule durant une période

relativement importante (qui dépasse le temps d'action d'un enseignant concret), qui a lieu chez les élèves par leurs propres actions (notamment langagières). Les actions (langagières et non-langagières) à faire par les élèves sont mises en place et accompagnées par l'enseignant qui doit aussi les évaluer.

#### 6.6. Quelques recommandations pour l'évaluation

Les chapitres suivants traitent des *Attentes de fin de cycle moyen*<sup>12</sup> et de la *Pondération pour une évaluation de fin de cycle moyen*.

##### *Introduction*

*Au terme de l'école primaire, l'évaluation certificative a pour but d'attester un niveau-seuil<sup>13</sup> des élèves, après quatre ans d'apprentissage.*

*Pendant cette période, ils ont développé leur capacité à agir dans des situations de communication.*

Dans le processus actionnel auquel se réfère les *Objectifs*, le texte intitulé *Attentes...* se pose dans l'après-coup. Dans l'*Introduction*, la formule d'ancrage textuel, *Au terme de l'école primaire*, situe le propos à la fin d'une partie du processus d'enseignement. La référence d'emblée nominalisée *l'évaluation certificative* (et non pas, par exemple, « c'est le moment pour l'enseignant de certifier... ») permet de passer sous silence l'appel à cette action évaluative qui constitue une nouvelle tâche dont on occulte qu'elle est à réaliser par l'enseignant. La forme verbale du passé composé (*ils ont développé leur capacité*) en l'absence de nuance modalisatrice, présente le résultat de l'action d'enseignement comme assuré. Elle fait écho à ce qui était déclaré dans le texte *Approche didactique* où il était dit : *A l'école primaire, l'enseignement/apprentissage de l'allemand met l'accent sur la capacité à agir dans des situations de communication ...* Ces formes verbales traduisent ainsi la certitude de l'action aspectuellement accomplie, à savoir que les buts ont été atteints par les élèves. Une fois de plus l'action d'évaluer qui revient à

<sup>12</sup> Les *Attentes de fin de cycle* est un chapitre d'une vingtaine de pages, composé des rubriques : *Introduction ; Compréhension ; Production ; Ressources de la langue : Grammaire, conjugaison, etc.* Son ampleur oblige à sélectionner les segments les plus concernés par l'objet de la recherche.

<sup>13</sup> « *Niveau seuil* » est un terme polyphonique dans le domaine des langues secondes, qui renvoie aux travaux du Conseil de l'Europe dans les années 70 .

l'enseignant est neutralisée, ici par une forme passive : *La grammaire est évaluée en fonction de seuils d'acquisition minimaux...*

Quelques espaces de dialogisme s'ouvrent dans des propos où les certitudes ne l'emportent pas entièrement : des voix énonciatives, de traces de modalisations et plus largement de prise en charge énonciative. Ces traces sont plus fréquentes dans le chapitre *Production* : elles y introduisent une assumption nuancée des propos, et par là, de la non-certitude : *Il faut cependant garder à l'esprit ; La production reste donc très modeste ; elle consiste surtout...plutôt que ; L'évaluation de la production orale devrait avoir lieu ; Il n'est pas judicieux.* Il s'agit d'un discours cette fois plus argumentatif dans lequel des implicites sont réfutés et où apparaissent des traces d'étayage ainsi que des modalisations.

Deux dimensions concrètes des actions sont présentées dans ce discours. D'abord, les actions que les élèves peuvent réaliser : *à l'écrit (la production) n'est possible qu'à partir de documents de référence.* L'injonction dont ce discours est porteur concerne les possibilités d'agir de l'élève et sous-entend qu'on demande à l'enseignant de ne faire faire aux élèves que ce type d'activités. Puis, pour la tâche évaluative de l'enseignant, est mentionnée sa localisation temporelle dans le processus (*l'évaluation devrait avoir lieu en cours d'année, par l'observation de chaque élève...*) et des exemples de contextes à privilégier (*un jeu de questions, posées de bout en blanc, à propos de l'identité, la famille, les loisirs...*)

Comme le montrent les sous-chapitres qui suivent, une grande attention est portée à l'action évaluative, qui comprend une description de la première activité d'évaluation, des guides et des questionnaires avec seuil de réussite, et même des illustrations de productions d'élèves accompagnées de leur évaluation. Une certaine disproportion est à noter entre le degré d'explicitation fournis par le document des *Objectifs* en ce qui concerne l'évaluation et ce qui revient à l'enseignement en tant que tel. Une partie de ce déséquilibre pourrait être expliquée par le fait que le manuel (*Tamburin*) fait partie de l'opération de préfiguration et prescription dont les *Objectifs* sont porteurs.

## 7. EN GUISE DE CONCLUSION

La complexité du corpus analysé et la diversité des critères retenus ont produit un ensemble important de résultats qu'il s'agit à présent d'évaluer au plan théorique. La validité du postulat de départ de la recherche du LAF a été largement confirmée, à savoir la pertinence, pour décrire une forme particulière de l'agir enseignant, de l'étude des textes produits par la hiérarchie institutionnelle qui s'emploie à le transformer.

### 7.1. *Un réseau de textes officiels*

Le corpus de textes officiels scolaires que nous considérons comme *prescriptifs* constitue un réseau hiérarchiquement organisé. L'ensemble de ces textes est destiné à mener à bien une réforme de l'enseignement primaire genevois, et plus particulièrement de l'enseignement de l'allemand. L'ouvrage *Objectifs d'apprentissage* constitue la clé de voûte de ce réseau et contient des parties de deux des autres textes, à savoir *Tamburin* et *Recommandations DIGS*. Ces derniers textes sont dès lors impliqués dans le même mouvement énonciatif et prescriptif et pris en charge par la même instance d'agentivité, à savoir la Direction de l'enseignement primaire.

### 7.2. *Les Objectifs en tant que document (vs texte)*

Au plan théorique, l'objet analysé présente des caractéristiques qui le distinguent d'un texte et ne peut, d'autre part, être réduit à un simple assemblage de différents textes. Une distinction conceptuelle est nécessaire pour rendre compte de ces spécificités. Outre la place et le rôle que lui confère le fait de contenir des extraits des autres textes du corpus, comme nous l'avons noté tout au long des chapitres précédents, les *Objectifs* constituent un ensemble textuel complexe et hétérogène : une série de textes de présentation cadrent les *Dossiers* et chacune de ces deux grandes séries contient, à son tour, de textes relevant de genres différents. Cet ensemble hétéroclite constitue néanmoins une seule entité matérielle et énonciative : l'ouvrage se présente en effet comme le résultat

d'une action langagièrē englobante liée à une instance énonciative qui a incorporé dans sa matérialité textuelle les résultats des actions langagières produites par divers agents. Des renvois internes entre les textes qui le composent témoignent de leur lien, de cette continuité qui est la condition nécessaire à la délocalisation des espaces énonciatifs. Cette dernière s'avère productive en ce qu'elle permet de différencier, spatialement et du point de vue des responsabilités agentives, la prescription qui est l'action langagièrē englobante d'une part, la partie préfigurative plus descriptive de l'enseignement d'autre part.

Nous utilisons le concept de *document* pour désigner cet objet constituant une entité discursive composée de textes pouvant relever divers genres, et reliés par une action langagièrē englobante qui marque l'ensemble du caractère illocutoire ayant présidé à sa production. Son unité discursive peut produire une délocalisation dans les textes voisins des traces des instances énonciatives concernées. Les textes appartenant à un document réfèrent alors les uns aux autres.

Des phénomènes de « reliure discursive » sont d'ailleurs attestés dans diverses situations. Un ensemble de textes oraux et écrits de genres différents sont présents notamment lors d'une leçon, d'un cours, et leur utilisation comme leur visée sont affectées par le cadre didactique général duquel ils ont été importés. Les considérations qui précèdent permettent de traiter de la problématique de l'*authenticité*, très présente en didactique des langues secondes, caractérisée par le souci d'employer dans l'enseignement des textes attestés dans des lieux sociaux. L'incorporation de ces textes dans le cadre didactique a montré que ce dernier avait le pouvoir de les « détourner » au profit des enjeux didactiques.

### *7.3. Prescrire et préfigurer*

L'objet textuel que nous avons convenu d'appeler *document* est apparu, comme le canevas d'analyse le fait supposer, porteur des deux fonctions de *prescription* et de *préfiguration*, qui constituent les deux faces de l'intervention auprès d'un groupe d'agents à propos de leurs actions. L'analyse a montré que la visée prescriptive du document est doublement implicite,

puisqu'elle tend à être occultée tout autant que le destinataire de cet acte. Une diversité de moyens textuels et typologiques contribue à cette dissimulation : expressions métonymiques, prédication d'états plutôt que des actions, formes verbales passives et impersonnelles, absence de modalisations, etc. Parmi les ressources typologiques la présence massive de séquences de définition et des textes adoptant les formes textuelles et typographiques propres aux textes procéduraux ont fait du processus d'enseignement la résultante d'un ensemble d'actions discrètes, bien identifiées et listées.

Le *Dossier disciplinaire*, qui est encadré matériellement et discursivement par les textes de présentation, est plus directement porteur de la dimension de préfiguration. L'action enseignante y est définie par des catégories émergentes qui sont propres au discours de l'institution, à ce document-ci. En effet, *objectif noyau* articulé à des *objectifs spécifiques, attentes de la fin de cycle*, voire *plan d'études* sont autant de concepts construits dans et par le discours de l'institution.

À propos des paramètres pris en considération par le modèle actionnel sous-jacent à ce document, il faut souligner la place réduite accordée à l'agent enseignant. En effet, dans les passages où l'on pouvait s'attendre à le voir apparaître, en tant qu'agent, « paramètre » a priori central de l'action, il est neutralisé par l'usage des phrases passives, des infinitifs, etc.

#### *7.4. Effets de la prescription et sortes d'actions*

Quel est l'effet (souhaité) de la prescription sur l'agir (enseigner l'allemand à l'école primaire) ? L'analyse du document a mis en évidence que la prescription produite dans le cadre du mouvement de rénovation de l'enseignement est à lire comme le renouvellement d'un contrat entre une équipe politique et les enseignants. D'une part les autorités tentent d'organiser l'agir de l'ensemble des enseignants et de les faire participer à un projet collectif, projet qui réunit les différentes matières scolaires adressées à l'élève qui est, lui, présenté comme une entité abstraite et homogène. Il s'agit donc de faire en sorte qu'une multitude d'actions d'un ensemble d'agents soient organisées et orientées vers l'accomplissement d'un objectif. D'autre part, à l'intérieur de chaque discipline scolaire,

l'ensemble des agents des différentes écoles est censé réaliser des actions d'enseignement d'allemand selon des formes obéissant à un modèle que la prescription donne à voir. Le document s'efforce d'expliciter et de justifier la logique interne qui sous-tend l'action ainsi préfigurée. Ces deux mouvements d'organisation des actions dans le cadre d'un projet que l'instance directrice voudrait commun, et de formatage à l'intérieur de chaque domaine d'enseignement, relèvent de sortes d'actions qui échappent aux catégories *action à plusieurs* et *action conjointe* proposées dans certaines théories de l'action (voir Clark, 1996) : il s'agit plutôt en effet *d'actions collectives formatées*. Une étude plus approfondie serait nécessaire pour identifier les spécificités de ces dimensions de l'agir enseignant, dimensions qui ne semblent pas propres au milieu scolaire, mais relever de modalités générales d'organisation du travail dans diverses institutions.

#### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires, *Pratiques* 56.
- Adam, J.-M. (2001). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action, *Pratiques* 111/112, 7-38.
- Büttner, S., Kopp, G., et Albert, J., (1996) *Tamburin, Livre de l'élève*. Munich : Max Hueber.
- Borowsky, P. (1999) Portraits discursifs du lectorat de la brochure. La maîtrise de la langue à l'école, *Pratiques*, 101/102.
- Bronckart, J.-P. & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques*, 97, 1-24.
- Bronckart, J.-P. & Machado, A.-R. (2004). En quoi et comment les « textes prescriptifs » prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In : L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Ed.) *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain : Peeters.
- Canelas-Trevisi, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de Doctorat, Université de Genève, FPSE.
- Charaudeau, P. (1983), *Langage et discours-Éléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*. Paris : Hachette-Université.
- Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage. [Réédition augmentée en 1991].

- Chevalard, Y. (1986) Les programmes et la transposition didactique, illusions, contraintes et possible, *Bulletin de l'APMEP*, n°352, 32-50
- Clark, H.H. (1996). *Using Language*. Cambridge : CUP.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psychosociales*. Québec : Nota bene.
- Garcia-Debanc, C. (2001). Les genres du discours procédural : invariants et variations, *Pratiques* 111/112, 7-38.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: PUF.
- Heurley, L. (2001). Cinq approches différentes du texte procédural, *Pratiques* 11/112.
- Jordi, C. (2003). *Analyse des objectifs de l'enseignement des langues étrangères. L'allemand dans le primaire genevois : débats autour de son enseignement (de 1848 à 1923)*. Mémoire de licence, Université de Genève, FPSE.
- Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In : C. Raisky et M. Caillot (Ed.) *Au delà des didactiques : Le didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Marschall, M., Plazaola Giger, I., Rosat, M.-C. & Bronckart J.-P.(Ed.) (2000). *La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes*. Fribourg : Editions Universitaires.
- Paveau, M.-A. (1999). Le discours des instructions officielles au Lycée en 1995 : jeux et enjeux énonciatifs, *Pratiques*, 101/102, 10-20.
- Perret, J.-F. & Runtz-Christan, E. (1993), *Les manuels font-ils école ?* DelVal : IRDP.
- Petitjean, A. (1999). Textes officiels et enseignement du français, *Pratiques* 101/102.
- Plazaola Giger, I. (à paraître). *La leçon racontée par l'enseignant : analyse de l'agir textualisé*.
- Plazaola Giger, I. (à paraître). O discurso sobre a ação do professor : questões metodológicas. In : Anna-Rachel Machado (Ed.) *Para compreender a profissão professor : o ensino como trabalho*.
- Plazaola Giger, I. & Friedrich, J. (2004), Comment l'agent met-il son action en mots ? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants. In : L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Ed.) *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain : Peeters.
- Puren, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan.
- Vigner, G. (1990). Un type de texte : le dire de faire. Programmation d'actions et distribution du lexique, *Pratiques*, 66.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.

## ANNEXES

### ANNEXE 1 : LE CANEVAS D'ANALYSE DES DOCUMENTS DE PREFIGURATION

#### **1. Statut du document**

##### **1.1. Le document en tant que résultat d'une action langagière.**

Procédure d'analyse :

- Identification de l'institution éditoriale, et des rédacteurs effectifs.
- Identification des destinataires.
- Identification des types de rapports (contrats) existant entre les interactants.
- Identification de l'"histoire" du document.
- Identification de la finalité attribuée au document par l'Institution éditoriale.

##### **1.2. Usage effectifs de ces documents**

Lieu où il est mis à disposition (accessibilité et utilisation);  
Personnes qui l'utilisent.

##### **1.3. Le document en tant qu'objet sémiotique**

Procédure d'analyse :

- Statut accordé au document (étiquetage explicite).
- Taille du document.
- Rapport entre les aspects de textualité et les éléments para-textuels (uniquement dans les cas où l'on possède des hypothèses de leur pertinence).

#### **2. Analyse de la sorte de texte dont il s'agit et de l'organisation textuelle des documents**

##### **2.1. Identification de la sorte de texte.**

##### **2.2. Identification de la structure discursive voire de la séquentialité du texte.**

Procédure d'analyse :

- Délimitation des différents types de discours mobilisés et de leur articulation.
- Délimitation des séquences : Définitions ; Enumérations ; Injonctions ; Argumentations ; Descriptions d'action ; (autres).

#### **3. La saisie de l'agir dans le document**

Procédures d'analyse :

- La liste des catégories langagières ; La liste des catégories praxéologiques. (Etre attentifs au fait que dans la description des niveaux de la textualisation qui rendent compte de l'agir

deux « formes » d'action (au moins) sont à considérer : l'action de prescription qui est à l'origine du document ; l'activité ou le travail à réaliser par les opérateurs).

- Les résultats des analyses dans les rubriques 1 et 2 pourront être réinterpréter ici en fonction de leur contribution à la représentation de l'un ou l'autre des deux niveaux d'action considérés.

- Unités textuelles qui contribuent, selon une analyse a-priori, à représenter l'agir :

- Le plan général du texte tenant compte notamment dans sa structure metatextuelle (titres, mise en page, etc.).
- Les *unités thématiques* ayant trait à l'agir et repérables à divers niveaux.
- Les *marques de personne* ((pronoms, formes nominales), les voix « autres », les modalisations (épistémique, déontique, appréciatif), comme traces des divers énonciateurs et/ou des divers agents.
- La sémantique temporelle avec les diverses catégories d'unités temporelles.
- Les catégories d'une sémiologie a priori de l'agir dont l'expression est à repérer dans les documents sont les suivantes : Les caractéristiques générales de la tâche et ses finalités ; Le déroulement temporel de l'agir ; Les effets escompté de l'agir (sur les objets produits, les patients ou les élèves) ; Le rôle des agents ou opérateurs, les capacités qu'ils doivent avoir, les raisons d'agir, les intentions ; Les problèmes que peut poser l'agir.
- Les caractéristiques de l'action de prescription, agents (source et cible), segments de l'action 1 sur lesquelles portent ces prescriptions, etc.
- (autres).

**ANNEXE 2 :**  
**Message de Madame Brunschwig Graf**

Genève, août 2000

Mesdames, Messieurs,  
Chères enseignantes et chers enseignants,

L'école publique a besoin de références et de repères pour donner à l'ensemble de ses élèves la possibilité d'acquérir les connaissances et les compétences indispensables à la poursuite de leurs parcours scolaire et personnel.

Ce sont les objectifs d'apprentissage et les plans d'études qui les accompagnent qui répondent à cette attente et constituent les outils indispensables sur lesquels vous devez pouvoir vous appuyer dans l'exercice de votre métier.

L'enseignement primaire est en rénovation, à Genève comme un peu partout en Suisse. L'introduction de cycles d'apprentissage de quatre ans n'a de sens que si ceux-ci cadrent avec des périodes d'apprentissage balisées, où les exigences et les attentes sont clairement posées en fonction des différentes disciplines. Il en va de même pour ce qui touche à l'évaluation, quelle que soit sa forme.

Un travail considérable s'est engagé depuis plusieurs années pour élaborer le document qui vous est remis. Il s'intègre dans un projet plus large mené au niveau de la Suisse romande où l'on s'attache maintenant à mettre au point des plans d'études cadre pour l'ensemble de l'école obligatoire.

C'est le lieu ici de remercier la direction générale de l'enseignement primaire et particulièrement Madame Thérèse Guerrier ainsi que les formatrices et formateurs qui ont travaillé sous sa responsabilité. Leur travail et leur engagement se sont vus renforcés par celles et ceux d'entre vous qui ont été appelés à examiner le projet, à faire part de leurs suggestions et de leurs critiques pour en améliorer la forme et le contenu.

Il s'agit d'un document officiel qui devient désormais la référence pour l'ensemble de nos écoles primaires. L'année scolaire 2000-2001 devrait vous permettre de vous l'approprier et vous pourrez, si vous le souhaitez, faire appel aux formations que vous estimerez nécessaires. Dès la rentrée 2001, il devra être pleinement applicable par tous. Dans le futur, il sera appelé à évoluer avec votre appui, vos expériences et selon les besoins qui ne manqueront pas de se faire sentir au cours des années à venir.

Vous êtes sur le terrain quotidien de l'école. Vous assumez, avec vos compétences professionnelles et votre engagement, la qualité de l'école primaire genevoise. La parution des « Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise » m'offre l'occasion de souligner combien nous estimons votre apport précieux à la formation des enfants de notre canton.

Martine Brunschwig Graf  
Présidente du Département de l'Instruction Publique

# **Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier**

---

*Ecaterina BULEA & Isabelle FRISTALON*

## **1. STATUT ET CARACTERISTIQUES DES ENTRETIENS**

### **1.1. Statut des entretiens dans le dispositif de recherche**

Comme il ressort du texte de cadrage de ce numéro (voir la contribution de J.-P. Bronckart), l'axe central de questionnement de notre recherche s'articule à la problématique (ardue) de la compréhension de l'agir humain et, concurremment, des conditions de saisie et d'intelligibilité de cet agir. Sans adhérer a priori et/ou de manière inconditionnelle à *un* des modèles de conceptualisation de l'agir actuellement disponibles<sup>1</sup>, la démarche adoptée est celle de l'analyse *d'unités d'agir* (langagier et non langagier) dans le cadre du travail. En considérant d'emblée qu'il existe une pluralité de modalités de mise en forme de l'agir, nous prenons en compte pour chaque situation de travail quatre sortes d'éléments auxquels nous accordons le statut de « lieux d'émergence » ou de « morphogenèse » de l'agir : des textes et des documents produits par les institutions

---

<sup>1</sup> Nous faisons référence aux différents modèles de l'action/activité/agir issus de la philosophie (analytique notamment) et des sciences sociales. L'étude de ces modèles est néanmoins une de nos préoccupations constantes d'au moins deux points de vue : en tant qu'examen de modes de conceptualisation de l'agir, et en tant qu'interrogation sur leur degré de pertinence eu égard à la multiplicité et à la diversité configurationnelle de l'agir humain.

et par les agents ayant trait à différentes tâches, des enregistrements audio-vidéo des conduites effectives des agents lors de la réalisation des tâches, des entretiens *ante* et *post* réalisés avec les agents concernés avant et après leur réalisation, et des textes produits par les chercheurs suite à l'observation de ces mêmes tâches.

Le but de l'analyse et de la comparaison des configurations de l'agir (telles qu'elles se manifestent dans les documents institutionnels, les enregistrements, les entretiens et les textes des chercheurs) est, fondamentalement, de mettre en évidence les *caractéristiques* de ces morphogenèses dans les différents lieux mentionnés, en relevant les *dimensions* de l'agir qui s'y présentent et leurs *formes d'articulation et / ou d'organisation*.

Directement issue de ce programme de recherche, la présente contribution opère néanmoins deux restrictions : d'une part une centration sur le travail infirmier, d'autre part une centration sur des entretiens *ante*, menés dans une unité de chirurgie.

Si nous accordons aux entretiens *ante* le statut de lieux de morphogenèse de l'agir, en les considérant comme des *textes d'interprétation d'action*, c'est parce qu'ils construisent et exhibent une certaine mise en forme des représentations de l'agent portant sur la tâche à accomplir ou sur l'agir-référent, avant sa réalisation. En ce sens, la caractéristique majeure des entretiens *ante* est de constituer des *espaces interprétatifs d'un agir projeté*, dont le statut peut être saisi et traité de deux points de vue : en tant qu'agir langagier ou processus de production langagière (la *situation d'entretien*) et en tant que résultat empirique de ce processus, *produit enregistré* faisant objet de transcription et d'analyse.

En exploitant les deux versants de la textualité (processus et produit) de quelques entretiens *ante* menés à l'hôpital, versants qui président aussi à l'organisation de cette contribution, nous allons examiner dans ce qui suit certaines caractéristiques de l'émergence de l'agir et les mécanismes linguistiques qui les sous-tendent.

## *1.2. Conditions de déroulement de la recherche à l'hôpital*

### 1.2.1. La délimitation du soin

Sur le site hospitalier<sup>2</sup>, la recherche s'est déroulée dans trois unités de soins : une unité de médecine, une unité de chirurgie digestive et un secteur des urgences. A l'issue des négociations avec les cadres infirmiers (Direction des soins infirmiers et Infirmiers coordinateurs), nous avons eu à disposition quelques mois de présence sur le terrain, ainsi que l'entièvre responsabilité quant au fractionnement de nos séjours d'observation et au choix des tâches faisant l'objet d'enregistrements (film) et d'entretiens. Concrètement, nos séjours d'observation se sont étalés sur 5 mois, comportant à peu près 250 heures, réparties de manière équilibrée entre les trois unités de soins.

En observant des journées complètes de travail, la plupart du temps plusieurs jours d'affilée et en respectant les horaires des infirmières, nous avons été confrontées non seulement à la continuité horaire, mais surtout à la continuité (au flux) de l'activité, dont le déploiement donne l'impression d'un fil ininterrompu et non segmentable. Les horaires de travail délimitent, en fait, des *unités d'activité significatives*<sup>3</sup>, comportant un début et une fin fortement ritualisés par les relèves. Par contre, la définition / délimitation des soins, en tant qu'unités d'agir ou agir-réfèrent nous est apparue dès le départ comme une problématique bien plus complexe.

Si la tâche à étudier sur le terrain hospitalier se donnait à voir *a priori* comme une intervention de soin mettant en scène des interactions infirmière-patient, la notion de soin elle-même résistait à une appréhension et une exhibition univoques. Sans rentrer ici dans le détail de nos observations, questionnements,

<sup>2</sup> Il s'agit des *Hôpitaux Universitaires de Genève* (HUG). Nous remercions ici les personnes qui ont rendu possible notre présence dans cette institution, et particulièrement les infirmières qui ont prêté leur concours, avec professionnalisme et générosité, à la réalisation de cette recherche.

<sup>3</sup> Le terme d' *activité* est à prendre ici dans le sens que lui donne l'ergonomie de langue française (Teiger, 1993 ; Clot, 1998).

négociations avec les infirmières, il nous semble important de relever que le choix et la « délimitation » du soin à filmer, de l'agir-référent, ont été effectués à partir de l'expérience et des représentations des infirmières, de nos propres observations sur le terrain, sur la base des références communes que nous avons dû et pu construire lors des interactions et présences préalables aux enregistrements et non à partir des textes institutionnels ou d'autres sources. Ainsi, pour l'unité de médecine, le soin choisi a été la prise de constantes lors de la tournée, pour la chirurgie le pansement abdominal post-opératoire, et pour les urgences la prise en charge initiale du patient.

Notre contribution abordera uniquement les entretiens *ante* menés en chirurgie, portant donc sur le pansement abdominal post-opératoire.

### 1.2.2. L'unité de chirurgie digestive

Il s'agit d'une unité de soins située *au cœur* de l'hôpital. Unité d'une trentaine de lits qui présente un turn-over de patients important et où l'activité est soutenue de manière quasi constante, elle accueille des patients nécessitant une opération sur l'appareil digestif, pouvant aller de la simple appendicectomie à la pancréatectomie ou à la greffe. La liste des complications possibles en est tout aussi étendue.

L'équipe est jeune et dynamique, particulièrement mobile. Les soins s'organisent autour des entrées de patients (convoqués ou en urgences), et des opérations et protocoles de soins post-opératoires associés. L'activité se déploie sur un fil continu et ininterrompu, rythmée par les premiers soins du matin (« retour de bloc », soins aux opérés), les soins de 8h (perfusions d'antibiotiques, d'antalgiques), les visites médicales selon la disponibilité des chirurgiens le matin ou en fin de journée, les pansements (à J2, J4...), la gestion des dossiers patients, les transmissions orales et écrites, les départs au bloc opératoire...

L'activité se déroule selon deux axes distincts : un axe marqué par des « incontournables » et des soins ou actions systématiques liés à l'état post-opératoire du patient, et un axe

« d'imprévisibilité », de perméabilité aux événements et aux incidents tels que Theureau les caractérise (1993, p. 164). L'art des infirmiers du service consiste alors, pourrait-on dire, à assurer le systématique tout en laissant toujours une place significative à cet imprévu possible.

Si l'activité peut être qualifiée de rapide, scandée et précise, la parole est elle aussi opératoire et vise l'efficacité. Les transmissions orales s'effectuent à chaque changement d'équipe, par binômes et de manière simultanée, dans une salle de soins exiguë. On y parle, on y écrit, on y téléphone, on y prépare les médicaments... elle est accessible à tous, médecins, visiteurs, patients. Ce sont des moments de forte intensité.

Outre l'intérêt porté à la connaissance du fonctionnement de cette unité et des caractéristiques saillantes de l'activité de travail, cette description prend tout son sens par rapport à la description des paramètres de la situation d'action langagière ou de production des entretiens.

### *1.3. Situations de production des entretiens ante en chirurgie*

Rendre compte de la situation de production des entretiens à l'hôpital ne peut se réduire à un simple listage de paramètres factuels. Les paramètres de la situation d'action langagière<sup>4</sup> ne constituent pas uniquement un cadre contextuel externe, mais la trame et les pré-construits à partir desquels le processus de production langagière (ici la réalisation d'entretiens) devient possible, prend sens et se déploie.

Trois infirmières, Joëlle, Nathalie et Sylvie<sup>5</sup> ont prêté leur concours à la réalisation des entretiens et des films de leur activité de soins dans cette unité de chirurgie digestive. Les entretiens ont tous été menés à trois, une infirmière, et deux

<sup>4</sup> Telle que définie par Bronckart (voir notamment Bronckart, 1997).

<sup>5</sup> Prénoms fictifs, représentés dans les segments d'entretiens reproduits dans cet article par les initiales J, N et S. Les initiales EB et IF correspondent dans ces mêmes entretiens retranscrits à nos noms respectifs.

chercheuses. Si l'infirmière et les deux chercheuses se trouvent dans une situation d'action langagière telle que des observateurs pourraient la décrire, telle que finalement chacune pourrait la décrire de manière externe pour les deux autres, ce qui est véritablement important pour la production elle-même de l'entretien, c'est l'ensemble des représentations mobilisées par chaque personne singulière. Dans le cadre de toute production langagière, chaque agent mobilise les représentations de son rapport au monde, et celles des mondes formels de connaissances qui médiatisent ce rapport, à la fois à titre de contexte de sa production textuelle et comme contenu thématique ou référent.

La description du *contexte physique* de production des entretiens à l'hôpital peut se résumer ici à quelques éléments : chaque entretien a duré en moyenne 15 minutes et 3 personnes étaient présentes en un même lieu dans l'unité de soins. Les entretiens se sont échelonnés sur 2 jours à des heures différentes (10h, 13h et 11h) ; ils ont été enregistrés.

La description du *contexte socio-subjectif* de production est par contre plus complexe et irréductiblement partielle.

L'unité de soins est commune aux 3 infirmières, mais deux entretiens *ante* ont été réalisés dans le bureau du responsable, le troisième en un lieu dévolu à la pause des infirmières. Ces lieux sont fortement indexés socialement. Ils constituent des espaces sociaux à forte charge symbolique, à la fois lieux protégés du flux de l'activité collective et dont l'accessibilité est contrainte.

L'ancienneté professionnelle des 3 infirmières dans le service et dans la profession était variable. Notre présence dans l'unité en plusieurs périodes et depuis plusieurs jours, a fait que nous connaissions déjà les infirmières, nous les avions déjà suivies dans leur travail chacune de manière privilégiée (une chercheuse - une infirmière), et elles nous connaissaient. Nous avions pu exercer notre regard mutuellement, tisser une relation interpersonnelle particulière.

La temporalité constitue quant à elle une question importante qu'il s'agit ici de distinguer du temps physique objectif décrit plus haut. Si les entretiens ont duré en moyenne

15 minutes, ils ont eu lieu chaque fois à l'intérieur de l'unité et *juste avant* la réalisation du soin. Ils s'inscrivent dans une sorte de continuité temporelle avec les soins et le film et sont insérés dans le fil de l'activité de l'infirmière. Ils concernent par contre des moments différents de la journée de travail, ce qui est particulièrement important pour la production des entretiens : d'une part du point de vue des représentations de l'inscription de la situation d'action langagière dans le cadre de l'activité collective, l'entretien s'insère dans le fil d'une organisation de l'activité à la fois individuelle et collective, d'autre part le moment de réalisation des entretiens est imprégné des conditions et des contraintes de la réalisation du soin lui-même.

S'il n'apparaît aucunement nécessaire a priori de faire des pansements à des heures fixes ou à des moments particuliers de la journée (contrairement à une injection de médicament par exemple), les contraintes de réalisation de ce soin semblent plutôt liées aux exigences du patient lui-même (état psychologique, état de la plaie), aux préférences ou exigences des infirmières elles-mêmes (goût, disponibilité), et aux exigences de l'activité collective (avant ou après visite des médecins, organisation générale des soins dans le service).

L'entretien avec Joëlle s'est déroulé à 10h du matin, au cœur de sa journée de travail, elle a aménagé ce moment calme dans le fil de son activité. Joëlle attend de faire ce pansement depuis la veille et se prépare à réaliser un soin pendant lequel elle va tirer des informations sur l'état du patient et procéder à des prélèvements. La réalisation du soin s'articule avec et s'inscrit dans la continuité des échanges que l'infirmière a eus avec le médecin et vient parachever un ensemble de délibérations préalables sur ce patient. Enfin, elle va libérer le patient qui pourra alors se déplacer librement et descendre à la cafétéria.

L'entretien avec Nathalie s'inscrit dans le dernier tiers de l'horaire de travail, vers 13h. Elle a attendu toute la matinée la visite médicale, et s'apprête à réaliser un soin long sur une patiente récemment opérée, alitée, peu mobile et ne parlant pas ou peu le français.

L'entretien avec Sylvie se déroule à 11h du matin, juste avant le repas du patient et des soignants. C'est en quelque sorte la fin d'une importante période de la journée de travail. Sylvie s'apprête une première fois à réaliser le pansement mais en est empêchée par l'intervention de la physiothérapeute. Elle patiente et repousse la réalisation de son soin pour plus tard, sans toutefois décider de le reporter après les repas.

Ainsi l'horizon temporel de chaque entretien apparaît comme autant constitué par sa durée (envisagée, possible, réelle), par la temporalité « interne » du soin (horaire du pansement, durée prévue en fonction des actes techniques qu'il y a à faire...), que par les activités en cours ou planifiées.

Concernant maintenant le contenu thématique ou référent, et le but des entretiens, il s'agit ici de parler du soin qui va être réalisé dans un *à venir* relativement proche.

Par définition, l'entretien met en relation comme agents les personnes engagées dans l'échange interactif. Cette co-présence des chercheuses et de l'infirmière ne se résume cependant pas à la production de l'entretien, elle sera effective aussi lors du soin, l'est déjà depuis le début de l'horaire de travail de l'infirmière le matin, et dans le fil des jours précédents. La nature de notre co-présence constitue une caractéristique forte des entretiens que nous avons menés, dans la mesure où elle contribue à créer une continuité (collusion ?) entre le monde de production de l'entretien et le monde du travail de l'infirmière. Si notre présence antérieure dans l'unité de chirurgie digestive a contribué à l'élaboration d'une sorte de contrat de recherche, à la délimitation de nos champs d'action et des relations possibles, à faire la preuve de notre abstention de jugement et en quelque sorte à notre « agentivisation », d'une manière plus locale, en suivant une infirmière dans la réalisation de ses soins et en projetant de filmer le soin dont nous allions parler dans l'entretien, nous avons ainsi construit un monde référentiel disponible à être mobilisé de manière singulière, au même titre que nos connaissances et notre expérience.

## 2. QUESTIONS DE RECHERCHE

De manière générale, dans notre dispositif de recherche l'analyse des textes qui interprètent l'agir est orientée par (au moins) trois types de questions<sup>6</sup> :

Un premier ensemble de questions porte sur les *caractéristiques générales* de ces textes. De quel(s) genre(s) textuel(s) relèvent-ils ? Comment sont-ils organisés ? Quels sont les types de discours mobilisés et quel est leur mode d'articulation ou d'organisation<sup>7</sup> ?

Un deuxième ensemble de questions a trait aux *dimensions de l'agir-référent* qui sont *mises en forme* dans le texte, aux aspects de l'agir explicitement thématisés. Cet agir est-il défini, qualifié ? Quelle est sa structure ? Comment se présente le cours de l'agir ? Est-il décomposé ? De quelle manière ? Le texte fait-il mention des conditions de réalisation de l'agir, des facteurs qui pourraient l'influencer, des finalités, des ressources ? Enfin, fait-on mention des agents responsables ou impliqués et de quelle manière ?

Un troisième groupe de questions concerne les *moyens linguistiques* qui sont utilisés lors de la mise en forme textuelle de l'agir. Il s'agit d'analyser notamment les formes verbales utilisées exprimant des procès, le statut de nominalisations codifiant l'agir, le statut des sujets grammaticaux et des formes pronominales codifiant des sujets (je, tu, on, etc.), le type de rapport (direct ou modalisé) entre les sujets et les verbes

---

<sup>6</sup> Vu l'hétérogénéité structurelle et fonctionnelle des textes/documents dont nous disposons et certaines de leurs caractéristiques (en fonction du site, de la visée, des instances productrices, etc.), d'autres questions, plus spécifiques, sont prises en compte et traitées (voir Plazaola-Giger et Filliettaz dans ce numéro, pour l'analyse des textes institutionnels de l'entour-amont).

<sup>7</sup> Pour les conditions d'emploi des notions de « texte », « discours », « types de discours », voir Bronckart, 1997. Rappelons brièvement que la notion de « texte » désigne toute manifestation empirique de l'activité verbale, qu'elle soit orale ou écrite, monogérée ou polygérée. Les types de discours sont des formes linguistiques d'organisation du contenu thématique, se manifestant dans tout texte comme « segments » reconnaissables à leurs propriétés linguistiques.

exprimant des procès, les formes linguistiques d'expression des processus mentaux, etc.

L'analyse des entretiens *ante* que nous proposons ici reprend et particularise ces trois groupes de questions, en les déclinant de manière spécifique au type de production textuelle qui nous intéresse ici, aussi bien qu'au site hospitalier.

Un premier aspect de cette déclinaison a trait au genre ici concerné : *l'entretien*. Du point de vue des types discursifs, les trois entretiens relèvent en effet, dans l'ensemble, du discours interactif, ce qui paraît simplifier les choses à ce niveau, par rapport à la complexité d'un document comme les « Objectifs d'apprentissage» par exemple (voir Plazaola-Giger), où l'hétérogénéité textuelle est évidente. Néanmoins, cette impression peut s'avérer fausse dès que l'on se pose la question de la dynamique de l'entretien en tant que texte ou encore celle de la saisie stratifiée de l'interaction (voir infra, 4.3).

Quant aux dimensions de l'agir qui sont mises en forme, l'unité actionnelle qui oriente notre analyse est *le soin infirmier*. Nous reformulons les questions ayant trait à la mise en forme de l'agir de la manière suivante : lorsqu'une infirmière parle du soin à faire, en l'occurrence du pansement abdominal post-opératoire, quels sont les aspects qu'elle thématise, qui sont considérés comme pertinents ? Lorsqu'on parle du soin, de quoi parle-t-on ? Est-ce que le soin est (re)défini ? Parmi les multiples aspects pouvant être évoqués (déploiement temporel du soin, conditions de réalisation, déterminations, capacités et intentions de l'agent, ressources et contraintes, résultats, etc.) lesquels sont explicitement abordés et comment ? Est-ce que (et comment) l'infirmière explicite la prise en charge du soin ?

S'agissant des procédés linguistiques utilisés, nos questions reprennent les éléments mentionnés plus haut, en accordant un statut particulier aux formes d'expression grammaticale de l'agent infirmier (pronoms, noms), aux formes verbales codifiant les procès et aux types de rapport entre sujet et verbe.

Ressaisies dans leurs rapports, de manière synthétique et intégrée, toutes les questions mentionnées convergent vers le

propos central de notre contribution : appréhender le soin (comme type d'agir) sous la forme d'agencement, à la fois générique et singulier, de composantes jugées significatives lors de/dans son expression langagière ; appréhender la dynamique de composition de l'agir-soin et de l'agent-infirmier, telle qu'elle se manifeste en situation d'entretien.

### 3. METHODOLOGIE D'ANALYSE

La méthode d'analyse<sup>8</sup> que nous allons présenter prend la forme d'une fiche de dépouillement, actuellement relativement stabilisée. Il s'agit d'un outil, qui présente outre sa structure et ses composantes, trois caractéristiques importantes.

Du point de vue de la temporalité de son élaboration, la fiche de dépouillement a été créée après le recueil des entretiens et leurs retranscriptions, et totalement indépendamment des canevas qui avaient orienté les discussions que nous avons eues avec les infirmières. Elle n'a pas été élaborée *in abstracto*, mais conjointement à l'examen des entretiens retranscrits, ce qui explique le fait que dans la fiche telle qu'elle se présente actuellement, certains éléments sont, en fait, des résultats partiels de nos analyses.

Du point de vue de son utilisation, la fiche de dépouillement a été initialement constituée pour l'analyse des entretiens *ante* du site hospitalier. Deux possibles extensions (au prix d'ajouts ou de modifications<sup>9</sup>) sont néanmoins envisageables : d'une part l'extension à l'analyse d'entretiens menés sur d'autres sites, portant sur des situations de travail différentes, et d'autre part son applicabilité à des entretiens *post*.

Enfin, eu égard à notre manière de procéder lors de son élaboration et son utilisation, la fiche de dépouillement

<sup>8</sup> Cette démarche méthodologique est le fruit d'un premier travail commun de dépouillement des entretiens, réalisé avec Jean-Paul Bronckart.

<sup>9</sup> Les rajouts ou les changements introduits ne modifient pas la logique d'analyse qui sous-tend notre fiche.

constitue une interface méthodologique entre les questions théoriques évoquées et les données empiriques singulières dont nous disposons, car elle permet un double mouvement : opérationnaliser les questions de recherche en distinguant des niveaux d'analyse et les adresser de ce fait aux données de manière systématique, et remonter depuis les données vers les questions de recherche dans une démarche interprétative.

La structure de la fiche de dépouillement reflète deux temps et, conjointement, deux principes et unités d'analyse différents. Dans un premier temps, l'unité d'analyse est l'entretien dans son ensemble, la démarche étant celle d'examiner le déploiement des interactions dans le successif, leur mode d'enchaînement et leur structure (analyse de la dynamique générale de l'entretien). Dans un deuxième temps, l'analyse porte sur des parties de l'entretien, et exploite des outils et des techniques linguistiques spécifiques (analyse des segments).

### *3.1. L'analyse de la dynamique générale de l'entretien : étapes et principes*

#### 3.1.1. Découpage de l'entretien

L'examen de la distribution des tours de parole dans le successif et du déploiement du contenu thématique fait apparaître deux grandes catégories de segments :

- a) Des segments d'introduction, présentation ou amorce d'un thème, segments que nous qualifions de « **segments d'orientation thématique** », ci-après SOT.
- b) Des segments produits par l'interviewé (désormais Iwé) en réponse à une question ou suite à une amorce de l'intervieweur (désormais Iweur), où le thème est effectivement traité. Nous qualifions ces segments de « **segments de traitement thématique** », ci-après STT. Le traitement thématique peut prendre des formes diverses : reformulation, extension et complexification, particularisation et/ou focalisation sur un aspect considéré comme pertinent, exemplification, etc.

Les STT sont globalement gérés par l'Iwé ; néanmoins des interventions des Iweurs peuvent apparaître, mais ces interventions ont le statut d'approbation ou de réitération, et ne produisent pas une réorientation du thème traité par l'Iwé. Une réorientation du thème introduite par une intervention ou une question de l'Iweur donne naissance à un nouveau SOT, qui à son tour est suivi d'un autre STT.

### 3.1.2. Classement des SOT

Globalement, du point de vue *interactif* deux sortes de SOT apparaissent :

- a) Des segments à caractère monogéré, constitués d'interventions d'un Iweur soit sous forme interrogative (question) soit sous forme affirmative (remarque).
- b) Des segments à caractère polygéré (Iweurs et Iwé), qui constituent soit les séquences d'ouverture et de clôture, soit des séquences de négociation et de compréhension à l'intérieur de l'entretien.

### 3.1.3. Classement des STT (leur analyse détaillée fait l'objet de la deuxième partie de la fiche de dépouillement)

Comme mentionné plus haut, du point de vue *interactif* les STT ont tous globalement un caractère monogéré (par l'Iwé); pour leur classement, nous avons adopté un principe *thématisque*. En fonction de leur contenu, des thèmes mobilisés, les STT font l'objet d'une qualification qui sert à déterminer des types de STT selon « ce qui est dit », selon « ce dont l'Iwé parle » effectivement. L'examen des entretiens menés à l'hôpital nous permet de mettre en évidence trois grandes catégories de STT que nous allons énumérer. Rappelons avant cela que si le principe du découpage thématique est indépendant du genre de texte *entretien*, les résultats du découpage et les catégories de segments que nous avons établies sont déjà le produit de l'application de ce principe aux entretiens que nous avons analysés, et non d'étiquettes abstraites établies à l'avance.

La typologie des STT se présente de la manière suivante :

- A. Segments portant sur l'**agir-référent**, c'est-à-dire sur un ou des aspects de la tâche qui fait l'objet de l'enregistrement. Des sous-ensembles emboîtés de STT de type A peuvent être distingués, en fonction de la centration thématique :
  - A.1. **Caractérisation** de la tâche : STT focalisant sur la définition de la tâche, la signification que l'Iwé lui attribue, etc.
  - A.2. Evocation des **déterminants** pouvant influer sur l'effectuation de la tâche :
    - A.2.a. **Déterminants externes** (matériel, paramètres spatio-temporels, autres intervenants, etc.)
    - A.2.b. **Déterminants internes** (capacités et ressources de l'agent)
  - A.3. Evocation du **déroulement** de la tâche :
    - A.3.a. STT renvoyant à la **préparation** de la tâche
    - A.3.b. STT renvoyant à la **réalisation effective** de la tâche
    - A.3.c. STT renvoyant aux possibles de déroulement de la tâche
- B. Segments portant sur le **travail en général**, dans le cadre de l'institution. Les sous-ensembles suivants peuvent être distingués :
  - B.1. Evocation d'aspects de l'**organisation** du travail (dans l'Institution, le secteur, etc.)
  - B.2. Evocation des **conditions** de travail (aspects ergonomiques, relationnels, de coopération, etc.)
  - B.3. Evocation du **métier** et / ou de la **profession** (statut de l'agent, son rôle, ses valeurs, ses responsabilités, etc.)
- C. Segments portant sur la **recherche en cours** :
  - C.1. Evocation de la **perception / compréhension** de la recherche par l'agent
  - C.2. Expression des **réactions** de l'agent à la situation de recherche

#### 3.1.4. Analyse des interdépendances

Le découpage en segments, leur classement et leur étiquetage permet :

- d'établir le schéma du déploiement dans le successif des segments, schéma que nous qualifions de « scénario de l'entretien » (voir *infra*, 4.1) ;

- d'examiner l'influence de la dynamique générale de l'entretien (du jeu des interactions) sur la présence / absence et les occurrences des divers types de STT ;
- d'examiner l'influence des SOT (ou types de SOT) sur les (types de) STT et réciproquement.

### *3.2. Procédure d'analyse des STT*

#### *3.2.1. Codification et organisation du segment en phases*

Tous les STT sont examinés cette fois-ci du point de vue de leur organisation linguistique. Une procédure de codification a été choisie afin de : repérer les formes verbales (verbes conjugués, infinitifs, participes, formes verbales d'emphase), identifier les phrases autonomes et enchaînées, identifier les marques d'interaction, les organisateurs textuels, etc.

Chaque segment est ensuite examiné du point de vue de sa structure discursive-temporelle, et réorganisé en phases : il y a changement de phase lorsqu'on peut attester soit d'un changement de type ou sous-type discursif, soit d'un changement d'axe de référence temporel.

#### *3.2.2. Analyse de la structure discursive-temporelle du segment*

(a) Etablissement du schéma des phases, avec indication des types ou sous-types de discours, ainsi que des types de repérage temporel.

Liste des types et sous-types de discours :

- Discours interactif adressé (DI)
  - Discours interactif externe (DIE)
  - Discours interactif intérieur (DII)
- Discours rapporté (DR)
  - Discours rapporté de l'infirmière (DRI)
  - Discours rapporté des autres (DRA)
- Récit interactif (RI)
- Discours théorique (DT)

Lorsque c'est le cas, on mentionne en outre la présence d'éléments descriptifs, explicatifs, argumentatifs.

Liste des axes de référence temporels :

- Non borné (généricité)
- Amont de la situation d'interaction (généralement marqué : *hier, il y a deux jours, etc.*)
- Situation d'interaction
- Aval de la situation d'interaction (marqué ou non)

(b) Analyse de la distribution des temps des verbes, en tenant compte du type ou sous-type de discours et de la nature du sujet du verbe (tableaux).

### 3.2.3. Analyse des relations d'agentivité

(a) Identification de la nature des sujets des verbes (analyse sémantique), selon le classement suivant<sup>10</sup> :

Soignant

- Infirmière seule (*je, tu, Ø*)
- Infirmière collectivisée (*on, nous*)
- Autre soignant individuel (*il, elle, N*<sup>11</sup>)
- Autres soignants collectifs (*ils, Ns*)
- Complexe soignant / patient indifférencié (*on*)

Patient

- Individuel (*il, elle, N*)
- Collectif (*ils, Ns*)
- Instrument (matériel relatif au soin : *N*)
- Impersonnel (*il, ce, ça*)

(b) Identification du type de relation prédicative (relation entre le sujet et le verbe) :

Relations **directes** (sujet – verbe) ; pas de modalisations<sup>12</sup> ou de métaverbes entre le sujet et le verbe proprement dit.

<sup>10</sup> Tel qu'il se présente, ce classement est valide uniquement pour le site hospitalier. Quant au *principe* (sémantique) de classement des sujets, il est évidemment transférable à d'autres sites.

<sup>11</sup> N renvoie aux noms ou formes nominales.

Relations indirectes (sujet – M – verbe) ; présence intercalaire de modalisation ou métaverbe, autre que le métaverbe « aller » du futur proche.

Types de marques intercalaires (M) :

M-EPI : modalisation épistémique – ordre du possible, certain, etc.

M-DEON : modalisation déontique – ordre de l'obligation sociale, morale.

M-APPR : modalisation appréciative – ordre du ressenti subjectif en termes de beau, bien, etc.

M-PRAG : modalisation pragmatique – ordre des capacités, intentions, volonté de l'agent.

M-ASP : métaverbe d'aspect (commencer à, finir de, être en train de, etc.).

M-PSY : verbes fonctionnant comme métaverbes et dénotant une opération psychologique : « penser », « croire », etc.

Liste de modalisations présentes dans les trois entretiens qui font l'objet de l'analyse<sup>12</sup> :

M-EPI : pouvoir (*ce que ça peut donner*) ;  
devoir (*il doit se dire*)

M-DEON : devoir (*les pansements que tu dois faire ; je devais enlever les fils*)  
falloir (*il faut que je regarde ; il faut pas la mobiliser*)  
avoir l'obligation de  
avoir à (*j'ai une analyse... à faire*)

M-APPR : avoir plaisir à  
aimer bien (*j'aime bien être organisée*)  
avoir l'impression (*on a l'impression d'avoir des moufles*)

M-PRAG : vouloir (*je voulais essayer de le faire*)  
savoir (*pour savoir le faire aussi*)  
pouvoir (*je pense avoir le temps de pouvoir essayer*)  
essayer de (*j'essaie de limiter*)

---

<sup>12</sup> Les modalisations sont des expressions à caractère évaluatif réalisées par une voix qui s'exprime à propos de certains éléments du contenu thématique. Elles contribuent à orienter l'interprétation faite par le destinataire à propos des éléments thématiques concernés.

<sup>13</sup> Les exemples figurant entre parenthèses proviennent des mêmes entretiens.

avoir tendance à  
 préférer (*je préfère dédier du temps au kardex le matin*)  
 permettre de (*une tige ... qui permet de drainer*)  
 chercher à (*j'ai cherché à joindre l'opérateur*)  
 arriver à (*j'arrive à mettre mon épingle*)  
 avoir envie de (*j'ai envie aussi d'essayer*)

(c) Identification et classement de marques de modalisation qui ne sont pas intercalées dans la relation prédicative (*sans doute, peut-être, certainement, heureusement, malheureusement*, etc.).

#### 3.2.4. Analyse du statut des procès exprimés par les formes verbales

Cette analyse concerne les verbes dont le sujet renvoie à l'agent concerné par l'agir-référent, en l'occurrence ici au soignant. Il s'agit d'examiner la manière dont les verbes et / ou les formes verbales codifient et saisissent les procès ayant trait à l'agir. Vu la pluralité d'acceptions de certains de ces concepts, nous les définissons et les utilisons de la manière suivante :

Liste des sortes de procès :

**Travail** : procès saisissant l'ensemble des tâches à accomplir dans le cadre de la profession.

**Tâche** : procès configuré par l'organisation du travail ou incluant la mention de son statut dans cette organisation (*prendre la tension, faire un pansement*).

**Acte** : procès incluant dans son signifié la mention d'une dimension praxéologique (*désinfecter une plaie, remettre une poche propre, recoucher le patient, installer le matériel, appeler le chirurgien*).

**Geste** : procès brut, n'incluant pas dans son signifié la mention d'une dimension praxéologique (*prendre, regarder, mettre, etc.*).

**Ressources – agent** : procès indiquant un état, une capacité, etc. de l'agent (*je dois tout avoir, je sais ce qu'elle a, je n'ai pas de geste*).

**Déplacement** : procès indiquant un placement ou un déplacement de l'agent dans l'espace (*on rentre dans la chambre, j'arrive, je m'installe*).

**Parole** : procès indiquant une prise de parole (*on communique, on dit, je préviens le patient, j'ai demandé*).

**Pensée ou processus psychologique** (*j'imagine, je pense, je crois, on va voir, on a anticipé*).

### 3.2.5. Mise en relation des produits des analyses qui précédent

La mise en relation des produits d'analyses spécifiques que nous avons exposées ici permettra de relever notamment les mentions et les occurrences des paramètres pouvant être constitutifs de la mise en forme langagière de l'agir : ressources cognitives, intentions, raisons ou motifs assumés par l'auteur, motifs émanant d'ailleurs, contraintes internes et externes, etc. Et c'est l'examen de l'*agencement* de tous ces paramètres en une configuration, en une unité actionnelle estimée significative par l'auteur, qui constitue le but final de nos analyses.

## 4. DYNAMIQUE THEMATIQUE ET DYNAMIQUE INTERACTIVE DES ENTRETIENS

### *4.1. Les scénarios des entretiens et la dynamique thématique*

Le découpage des entretiens en SOT (segments d'orientation thématique) et STT (segments de traitement thématique) a produit comme premier type de résultat des scénarios, ou suites linéaires de segments, qui permettent de « visualiser » de manière globale l'enchaînement des thématiques abordées pour parler du soin. Dans une version abrégée, les trois scénarios qui nous intéressent ici se présentent de la manière suivante (les STT portant sur l'agir-référent sont en italiques) :

Entretien avec Joëlle :

SOT 1 / STT 1 *préparation* / SOT 2 / STT 2 *réalisation effective* / SOT 3 / STT 3 *possibles* / SOT 4 / STT 4 *conditions de travail* / SOT 5 / STT 5 *déterminants externes* / SOT 6 / STT 6 *déterminants externes* / SOT 7 / STT 7 *réalisation effective* / SOT 8 / STT 8 *réactions à la recherche* / SOT 9 / STT 9 *conditions de travail* / SOT 10 / STT 10 *conditions de travail* / SOT 11.

Entretien avec Nathalie :

SOT 1 / STT 1 *réalisation effective* / SOT 2 / STT 2 *caractérisation* / SOT 3 / STT 3 *préparation* / SOT 4 / STT 4 *préparation* / SOT 5 / STT 5

organisation du travail / SOT 6 / STT 6 possibles / SOT 7 / STT 7 possibles / SOT 8.

Entretien avec Sylvie :

SOT 1 / STT 1 caractérisation / SOT 2 / STT 2 possibles / SOT 3 / STT 3 déterminants externes / SOT 4 / STT 4 déterminants externes / SOT 5 / STT 5 conditions de travail / SOT 6 / STT 6 réalisation effective / STT 7 caractérisation / SOT 8 / STT 8 possibles / SOT 9 / STT 9 réalisation effective / SOT 10.

Dans l'ensemble, on constate une forte prédominance des STT portant sur l'agir-référent ou ses dimensions : 6 sur 10 chez Joëlle, 6 sur 7 chez Nathalie et 8 sur 9 chez Sylvie. En référence à la typologie des segments que nous avons établie et du point de vue des occurrences de ces segments, les trois entretiens analysés montrent des combinatoires différentes : chez Joëlle il n'y a pas de segment portant spécifiquement sur la caractérisation, chez Nathalie aucun segment ne porte sur les déterminants, alors que chez Sylvie il n'y a pas de segment sur la préparation. Les segments portant sur la réalisation effective et les possibles sont par contre présents (une ou plusieurs fois) dans tous les entretiens. On constate d'ailleurs que des segments du même type peuvent apparaître plusieurs fois, même dans une succession immédiate.

Si la présence des segments portant sur la réalisation et les possibles est effectivement la « régularité » la plus importante des trois entretiens, leur situation/position dans l'entretien est très variable. Ainsi, la réalisation se trouve une fois et au début chez Nathalie, deux fois, au milieu et à la fin chez Sylvie, et deux fois, vers le début et au milieu de l'entretien chez Joëlle.

Il nous semble important de relever le fait que l'absence de certains segments thématiques spécifiques ne signifie pas forcément non-prise en compte de la dimension (de l'agir-référent) concernée. Ainsi, des éléments de caractérisation chez Joëlle ou de préparation chez Sylvie surgissent épisodiquement et brièvement ailleurs, enchâssés dans un segment thématique qui porte, dans l'ensemble, sur un autre thème.

Dans l'entretien avec Sylvie, le dernier segment thématique est très fortement orienté vers la réalisation effective du pansement, se présentant comme une suite longue et précise d'actes. En voici la première partie :

S : le soin il commence au moment où on rentre dans la chambre // il commence même avant quand on a anticipé le soin / c'est à dire quand on prépare le patient en disant bon ben on va vous faire / pour moi le soin il commence quand on rentre dans la chambre // au moment où on ouvre la porte quoi // qui dit soin dit présence dit fermer la porte tirer le rideau c'est tout / le soin il englobe tout ça // l'installation heu on déballe la plaie on prépare le / le set [IF : hum hum] / après on fait le pansement on communique / on ferme le pansement on réinstalle le patient on met la ceinture on réhabille / on remet bien le lit en position... (STT-9 Sylvie)<sup>14</sup>

Nous reviendrons plus bas sur l'analyse de ce segment sous l'angle de la configuration de l'agir qui s'y présente. Ce qui nous intéresse à ce stade précis de l'analyse est le fait que dans ce cas la préparation est bien présente, non pas en tant que segment thématique traité de manière autonome mais en tant que actes inclus dans le déroulement du pansement. De plus, la préparation prend ici explicitement deux orientations : l'une tournée vers le patient (« c'est à dire quand on prépare le patient en disant... ») qui prend la forme de la parole, du dire, et l'autre tournée vers le matériel utilisé lors du pansement (« on prépare le set »).

Sans pouvoir la reproduire ici, une étude plus approfondie de la dynamique thématique des entretiens (influence de la question sur la réponse, modalités de traitement effectif d'un thème par rapport à la question, introduction d'un thème nouveau par l'infirmière sans amorce préalable de la part du

<sup>14</sup> Voir infra, 4.2, pour le segment complet.

Conventions de retranscription : les / / / / / correspondant à des pauses de longueur variable, les interventions de Iweurs sont indiquées [entre crochets], les intonations fortes sont en **gras**, les chevauchements de parole sont soulignés, les xxx correspondent à des séquences inaudibles et les ↑ ↓ correspondent aux intonations montante et respectivement descendante.

chercheur, etc.) révèle le fait qu'un *premier lieu* de variabilité d'agencement, de possibles combinatoires se trouve à ce niveau, à savoir l'organisation thématique. Ceci non seulement parce que l'ordre d'évocation des dimensions ou paramètres de l'agir-référent est différent d'un entretien à l'autre, mais aussi parce que la « place » et l'ampleur du traitement d'un certain paramètre par rapport aux autres sont variables. Si l'on reste sur l'exemple du rapport entre préparation et réalisation effective du pansement, cette mise en rapport est attestable dans les trois entretiens. Ce qui change par contre d'un entretien à l'autre c'est le type de rapport (succession, emboîtement) posé ou exprimé. Est-ce qu'il convient de voir la préparation comme une étape préalable au soin ou plutôt comme une partie du soin, incluse dans celui-ci ? Nos entretiens montrent, en tout cas, que la réponse à cette question n'est pas unique / univoque.

Il est évident que ces combinaisons thématiques différentes ne sont pas imputables uniquement à l'infirmière interviewée et ne sont en aucun cas des « miroirs » ou des traductions de structures représentationnelles figées, « prêtes-à-verbaliser » que chaque infirmière peut avoir d'un pansement. Nous ne leur accordons pas un autre statut que celui de « candidats » à l'interprétation de l'agir produits langagièrement dans une situation d'interaction située entre l'infirmière et les chercheuses.

Précisons encore que dans la logique d'analyse qui sous-tend cette étape de notre démarche, les phénomènes<sup>15</sup> de ce type s'appréhendent, en fait, au niveau de l'entretien pris dans son

---

<sup>15</sup> Ces « phénomènes » renvoient au mécanisme de *planification* comme aspect constituant de l'infrastructure textuelle. Si nous avons préféré « variabilité d'agencement » ou « possibles combinatoires » à la notion de planification c'est pour accentuer le caractère variable et co-construit de l'organisation thématique, dont le résultat n'est appréhendable qu'après-coup. Par ailleurs, la notion de *progression thématique* telle qu'elle est généralement définie n'est pas adéquate non plus pour notre étude, dans la mesure où elle demeure centrée sur les enchaînements transphrastiques (Stati, 1990). Son utilisation pourrait être envisagée à condition qu'elle ne soit plus définie au niveau de la macrosyntaxe, mais du discours, voire du texte.

ensemble, ou encore au niveau de l'*entretien en tant que texte*. Les unités d'analyse ne sont pas (encore) les segments pris indépendamment les uns des autres ; plus exactement il s'agit d'une certaine *opération* de segmentation (qui n'obéit pas au critère des tours de parole, mais à un critère principalement thématique) mise au service de l'apprehension de la dynamique thématique de l'entretien dans sa globalité.

#### 4.2. Les segments de traitement thématique

Comme il a été mentionné, l'étiquetage et le classement des STT est déjà un type de résultat de l'analyse du contenu thématique des entretiens. A titre illustratif, voici quelques exemples de segments, provenant des trois entretiens *ante* :

(a) Exemples de segments A portant sur l'agir-référent :

##### Type A1 Caractérisation

S : c'est un pansement de plaie propre [IF : hum hum] // à renouveler // et à réévaluer en fait / un pansement comme on dirait entre guillemets ça dépend s'il est infecté [EB : justement] les pansements de drains / les pansements / à réévaluer parce qu'y avait un / c'était assez tâché l'autre jour on a fait un prélèvement / mais j'pense pas avoir trop de surprise parce que le pansement est resté propre pendant deux jours donc heu [IF : hum hum] / on le refait aujourd'hui parce qu'on fait les pansements tous les deux jours (STT-1 Sylvie)

##### Type A2a Déterminants externes

J : // j'crois que oui j'aurais bien voulu qu'on me dise effectivement c'est encore inflammatoire ou pas / heu / que j'arrive dans la chambre en sachant déjà un petit peu heu est-ce que ça s'est résorbé ou pas / c'est tout / parce que là j'ai dû aller dans la chambre // heu / exprès / j'allais dire / pour voir où est-ce que c'en était / pour voir est-ce que c'était / est-ce qu'il fallait joindre l'opérateur tout de suite / ou / attendre / un petit peu parce qu'effectivement ça aurait pu encore être inflammatoire fin / ça aurait pu être plus étendu qu'hier / on sait jamais // [EB : et le kardex] c'est pas marqué dedans / j'ai regardé (STT-6 Joëlle)

**Type A3 Déroulement****Type A3a Préparation**

J : heu pour par exemple préparer mon chariot / j'refais tout le soin dans ma tête / [EB : hum hum] avec quoi je vais nettoyer avec quoi j'veais fermer qu'est-ce que j'veais mettre sur ma plaie / heu combien de compresses est-ce que je vais avoir besoin parce que / est-ce que ça coule est-ce que ça coule pas là heu / en l'occurrence ça coule un petit peu au niveau de la lame donc j'ai pris un paquet de plus / j'ai pris ce qui fallait parce que j'ai heu / une analyse / de // [IF : oui] de de liquide de lame à faire / [IF : hum hum] donc là normalement je dois tout avoir sur mon chariot pour pas avoir en fait à ressortir / j'essaie de limiter [IF : de tout xx (parasites) de limiter / les aller et venues possibles heu]

voilà / mon patient est déjà au courant qu'on va faire le pansement / je suis allée le voir tout à l'heure pour lui dire que j'arrivais / je lui ai dit de pas bouger [IF : hum hum] et puis voilà / après / (rires) / j'arrive / je m'installe et puis c'est parti (STT-1 Joëlle)

N : c'est // ben toute façon heu / tu sais / le pansement tu le programmes dès le matin tu regardes à peu près dans la chambre ce qui y a / les pansements que tu dois faire / tu regardes à peu près le genre de cicatrice qu'elle a ou le type de pansement qu'ils lui ont mis en tu sais au bloc opératoire / donc là tu vois elle a une un pansement comme ça / ça veut dire qu'elle a une transverse bon et puis y a le drain et puis les lames / donc heu tu sais à peu près quel matériel prendre (STT-4 Nathalie)

**Type A3b Réalisation**

N : alors je vais faire / donc elle a eu uneee cholécystectomie mais c'était une intervention délicate / donc c'est pour ça qu'elle a des douleurs heu importantes en post-op / elle a une transvers ouais une transverse sous costale / [EB : hum hum] faut que jregarde c'est les premiers pans / premiers pansements post-op / à quarante huit heures donc / j'sais pas ce qu'y a d'ssous heu / ça peut être des stéristrips des agrafes ou des fils / tu vois // normalement les fils sont accompagnés de stéristrips souvent pour les sous costales tu sais / [IF : hum hum] mais là heu / j'sais pas on va voir / sinon elle a une lame / ondulée sur poche [IF : hum hum] // il faut pas la mobiliser pour l'instant j'ai appelé le chef de clinique / [IF : d'accord xxx] donc ce que j'fais j'désinfecte juste j'remets une poche propre / et puis heu / elle a un drain de Kehr / qui / qui est à garder en tous cas pendant dix douze jours / parce qu'après ils font

leur le contrôle par le drain / au niveau des voies biliaires [IF : d'accord [N : voilà] ils vérifient que] voilà que tout va bien que c'est bien perméable que // que tout se passe bien / donc là je fais juste un pansement autour du drain [IF : hum hum] / désinfection pis voilà quoi / c'est tout (STT-1 Nathalie)

S : le soin il commence au moment où on rentre dans la chambre // il commence même avant quand on a anticipé le soin / c'est à dire quand on prépare le patient en disant bon ben on va vous faire / pour moi le soin il commence quand on rentre dans la chambre // au moment où on ouvre la porte quoi // qui dit soin dit présence dit fermer la porte tirer le rideau c'est tout / le soin il englobe tout ça // l'installation heu on déballe la plaie on prépare le / le set [IF : hum hum] / après on fait le pansement on communique / on ferme le pansement on réinstalle le patient on met la ceinture on réhabille / on remet bien le lit en position on lui propose d'aller au fauteuil si il doit aller au fauteuil ou il reste comme ça on lui remet tout son matériel à disposition / on tire le rideau et après / on on dit heu / voilà / au revoir au patient quoi / c'est tout ça en fait c'est / du moment où on rentre dans la chambre jusqu'à ce qu'on referme la porte de not'r chambre pour partir /// [EB : d'accord] // (rires) c'est clair (STT-9 Sylvie)

**Type A3c Possibles**

J : tss // admettons que ce soit un pansement fermé que j'ai fait y a déjà deux jours // je ce qui peux m'arriver c'est d'ouvrir mon pansement deux jours après et de voir que c'est super infecté / ou que ça coule / et effectivement de pas avoir préparé / heu / mon chariot en conséquence / [EB : mais là est-ce quel] là avec ce pansement là↑ [EB : oui] non j'pense pas qu'y va m'arriver / heu grand chose / mis à part si je fais tomber heu / mon épingle à nourrice / si si / (sourires) si je mets mes doigts sur le plateau heu (rires) / ce qui peut arriver (STT-3 Joëlle)

S : // si y a // oui↑ / si la si la plaie est modifiée / si les berges sont un peu écartées heu / si y a des choses comme ça il faut soit que j'essaie de voir avec le chirurgien qui l'a opéré // ou / je referme le pansement / et j'transmets au chirurgien à la collègue ou au chirurgien / à la collègue si j'arrive pas à joindre le chirurgien quoi // mais heu je pense pas avoir heu / trop de surprises quoi ce monsieur est stable / pas de température / y a pas de douleur [IF : hum] / heu mais // on sait jamais (STT-2 Sylvie)

## (b) Exemples de segments B portant sur le travail en général

**Type B1 Evocation d'aspects de l'organisation du travail**

N : moi j'aime bien être organisée tu vois dans le matin par exemple tu vois je fais / tout ce qui est perfusion / toilette / petit déj / heu / médicaments per os médicaments iv / après je fais normalement la visite // puis moi je laisse toujours les pansements en fin de matinée début d'après-midi/ ...

les les dossiers de soins / je préfère les faire avant les pansements // pour qu'à la visite tu vois tout soit clair que les questions soient posées / [IF : ahh] tu vois je préfère dévier du temps au kardex le matin // pour pouvoir poser les questions à la visite // puis ensuite faire les pansements / pis en plus tu sais à la visite souvent ils t'ouvrent les pansements [IF : ahh aussi] donc heu ça sert à rien de les faire avant suivant (STT-5 Nathalie)

**Type B2 Evocation des conditions de travail**

J : non / non non / pis bon / comme j'suis nouvelle / c'est vrai que leur plateaux à pansement y a type un type deux j'suis pas encore très au point // y en a un où y a plus de pinces que d'autres / bon là j'ai pas posé la question donc du coup j'ai pris une pince Kocher et un ciseaux en plus comme ça j'suis tranquille (STT-4 Joëlle)

## (c) Exemple de segment C portant sur la recherche en cours

**Type C2 Réaction de l'agent à la situation de recherche**

J : drôle d'expérience quand même [EB : honnêtement] drôle d'expérience / ça me fait penser un peu comme si je repassais le diplôme / [IF : ahh oui] le fait d'être observée comme ça / c'est vrai qu'au diplôme heu / non mais c'est vrai qu'y a le jury qui se compose de deux personnes / pis qu'est là qui regarde qui scrute humm machin [EB : mais qui ne filme pas] / c'est vrai qui ne filme pas mais / c'est vrai que le jour du diplôme on se sent complètement manchot hein [IF : hum hum] / on a l'impression d'avoir des moufles [IF : oui (rires)] / alors là quand vous êtes là j'essaie de pas trop penser à la technique j'essaie de faire comme sii / comme si vous étiez pas là en fait (STT-8 Joëlle)

Commentaires

Sur les trois entretiens, un total de 26 segments de traitement thématique ont été délimités, dont 20 portant sur l'agir-référent,

5 portant sur le travail en général et 1 sur la recherche. Parmi les 20 STT ayant trait à l'agir, 13 segments (soit la moitié par rapport à la totalité des segments) le saisissent sous forme temporalisée, sous la forme d'un « cours d'agir » ou encore sous l'angle de son déroulement. C'est justement l'analyse de ces 13 segments de déroulement qui nous intéressera plus bas (voir infra, 5). Notons néanmoins, même s'il s'agit pour l'instant d'un constat d'ordre quantitatif, le nombre important de segments (20 sur 26 !) relatifs à l'agir-référent, en l'occurrence au soin à réaliser.

Outre les 13 segments qui portent sur le déroulement, le soin est évoqué sous l'angle de la caractérisation (3 STT) et des déterminants (4 STT).

Lors de la caractérisation du soin, les infirmières évoquent et combinent des éléments divers. Au moins deux aspects importants qui ressortent de leurs propos et qui se trouvent entremêlés ont retenu notre attention : d'une part la complexité du pansement en tant que soin, et d'autre part la polysémie du terme « pansement » qui sous-tend ses divers plans de définition. Ainsi, le pansement est un *moment spécifique et rythmé* à 48 heures, ayant ses propres exigences temporelles en termes de fréquence car il a lieu d'abord « à J2 », c'est-à-dire 48 heures après l'opération, ensuite tous les deux jours : « heu ben de toute façon tous les pansements dans l'unité tu les fais à J2 » (Nathalie) ; « on le refait aujourd'hui parce qu'on fait les pansements tous les deux jours (...) jusqu'au dixième jour on couvre les plaies » (Sylvie). Mais le pansement est aussi l'*objet matériel* qui couvre, qui protège (une plaie), qui peut être tâché ou propre : « le pansement est resté propre » (Sylvie) ; « tu les touches pas le premier jour post-op normalement sauf si c'est tâché ou imbibé de sang » (Nathalie). Il fonctionne comme *indice de l'état de plaie* : « d'autant plus parce que le pansement était tâché donc heu / d'autant plus aller voir si / la plaie n'est pas devenu inflammatoire » (Sylvie). Le pansement est aussi bien une *tâche de l'infirmière*, un agir, quelque chose à faire : « tous les pansements dans l'unité tu les fais à J2 » (Nathalie) ; « on le refait aujourd'hui » (Sylvie) ; mais c'est un soin permissif

du point de vue de la *relation infirmière – patient*, qui se réalise aussi à travers la parole : « je dis le pansement parce que le pansement c'est un acte qui est un peu plus long (...) on peut travailler tout en discutant » (Sylvie). Enfin, le pansement est un acte soumis à l'*imprévu* : « d'toute façon tu prépares tout ton matériel parce que / faut t'attendre à / à ce qu'y ait tout à disposition » (Nathalie), alors que pour Joëlle c'est un *lieu d'expérience (nouvelle)* « je pense avoir le temps de / de pouvoir essayer comme ça [IF ouais] pourquoi pas / donc heu voilà / ça va être la découverte<sup>16</sup> » (Joëlle).

Les segments de caractérisation montrent donc de la part des infirmières une saisie sémantique pluridimensionnelle du pansement, réalisée en termes de temporalité, matérialité, spatialité et fonctionnalité, interaction et relation, contingence et expérience.

Les segments portant sur les déterminants mériteraient eux aussi un examen plus détaillé que ce que nous pourrons en dire dans cette contribution. Précisons néanmoins que, en tout cas dans les entretiens *ante menés en chirurgie*, aucun ne concerne spécifiquement les déterminants internes (capacités et ressources de l'agent) ; ils thématisent tous des déterminants externes : un événement passé concernant le patient, une information ou le manque d'information nécessaire à la réalisation du soin, l'état actuel du patient et l'aspect extérieur du pansement (comme objet déjà-là), la relation entre infirmière et patient avant l'opération, etc. De ce point de vue, le segment STT 6 de Joëlle (voir exemples, supra) est assez parlant et intéressant : l'infirmière explicite non seulement la nature de l'élément manquant, en l'occurrence une information sur l'état

---

<sup>16</sup> Nous ne saurions préciser le sens exact de cette « découverte ». Joëlle s'apprête à réaliser un pansement J2 délicat (découvrir une plaie), en essayant pour la première fois une nouvelle technique (découvrir une technique, se découvrir soi-même), devant deux chercheuses et une caméra (se découvrir devant les autres) ; elle va d'ailleurs elle-même re-qualifier cette « découverte » dans le tour de parole suivant comme « drôle d'expérience quand même ».

du patient, mais aussi l'effet de ce manque d'information sur ses propres conduites : « parce que là j'ai dû aller dans la chambre // heu / exprès / j'allais dire / pour voir où est-ce que ç'en était » (Joëlle).

Nous avons essayé de montrer jusqu'ici le jeu des combinaisons thématiques à l'œuvre dans ces entretiens qui montre un aspect ou une facette (assez macro) de la (con)figuration du pansement. Ce qui nous semble à la fois évident et important à noter à partir déjà de la dynamique thématique, c'est le fait que le pansement, en tant qu'unité d'agir infirmier, se donne à voir comme une « entité » sans cesse en construction, en mouvement, en (re)définition qui combine notamment des dimensions ayant un *caractère évolutif* : temporalité du pansement (J2, J4, etc.), évolution de la plaie, de l'état général du patient, type de relation et interactions entre infirmière et patient, déroulement de l'activité collective dans l'unité de soins, etc. Ces dimensions thématisées par les infirmières sont non seulement susceptibles de se modifier continuellement, mais il est difficile voire parfois impossible d'anticiper « l'orientation » de leur modification : Comment la plaie évoluera-t-elle ? A quelle heure aura lieu la visite médicale aujourd'hui ? En cas de problème ou question, l'infirmière pourra-t-elle atteindre le médecin ? Lequel (l'opérateur, l'assistant, le médecin de garde) ? Etc.

Ces premiers résultats obtenus à partir de l'analyse thématique semblent remettre en question la suffisance d'une logique d'étapes d'action prédéfinies pour la délimitation et l'analyse de ce soin infirmier. Si cette logique demeure, en principe, pertinente (il faut bien préparer son matériel avant de réaliser le pansement, ou encore observer l'état du pansement avant de découvrir la plaie), elle ne l'est qu'à un niveau très général d'appréhension du soin. Il semble dès lors nécessaire, afin de rendre compte de la cohérence interne de chaque soin, de la compléter par une appréhension du soin au niveau de la spécificité fonctionnelle des dimensions évoquées et de leurs influences mutuelles respectives, qui peuvent modifier ou affiner la succession des étapes d'action définissable a priori :

par exemple l'observation de l'état du pansement ou la visite des médecins avant la réalisation du pansement le jour en question, outre la fonction d'évaluation de l'état du patient ou de la plaie, peuvent remplir une fonction anticipatrice (détermination externe) sur la préparation du matériel. L'étude des segments portant sur le déroulement du soin (voir infra, 5) nous permettra de mieux cerner et illustrer cet aspect, en abordant plus précisément le rapport entre ce qu'on pourrait appeler basiquement « l'agir générique » et « l'agir situé ».

#### *4.3. La saisie stratifiée de l'interaction et la dynamique interactive*

Avant d'aborder l'étude proprement dite des segments, regardons de plus près – en nous tenant au niveau verbal – cette structure interactive que constitue l'entretien, afin d'approcher ce que nous qualifions ici de « saisie stratifiée de l'interaction ». Il s'agit de cerner l'interaction verbale – en nous plaçant à des niveaux différents et en prenant en considération des unités différentes (l'entretien dans sa globalité, des segments d'orientation thématique, des segments de traitement thématique ou encore les types de discours qui se combinent à l'intérieur d'un segment) – non pas linéairement, en tant que succession d'étapes ou de tours de parole, mais en tant que superposition de phénomènes d'ordre différents.

Trois niveaux peuvent être distingués. Nous allons les présenter successivement, dans un ordre qui n'est pas hiérarchique.

Un premier niveau est celui de l'**entretien dans sa globalité**. Outre l'alternance des interventions (plus ou moins longues) des co-énonciateurs, les chevauchements et les pauses, parmi les aspects importants que l'on peut saisir on relève :

(a) L'apparition partout, de manière à la fois régulière et quasi aléatoire d'interventions brèves dans la prise de parole de l'autre. Nous avons déjà évoqué cet aspect en définissant du point de vue interactif les SOT et STT. Certains chercheurs

appellent d'ailleurs ces interventions brèves « faux tours » de parole. Selon la classification de Kerbrat-Orecchioni (1990), il s'agit de<sup>17</sup> :

- vocalisations à valeur d'enregistrement, d'écoute de la parole de l'autre : « hum », « ah », etc.
- morphèmes à valeur de confirmation ou de demande de confirmation : « ah d'accord », « oui », « honnêtement », « ah aussi », « voilà », etc.
- expressions à valeur évaluative ou commentative : « voilà tout à fait », « bien », « c'est ça », « c'est impressionnant », etc.
- signaux exprimant une rupture de compréhension, une demande de clarification, une demande de poursuite du discours : « et le Kardex ? », « avant la douche ou après la douche ? », « plus que prévu c'est à dire que », etc.
- reprises totales ou partielles, intégrales ou avec reformulation : « N : ...parce qu'après ils font leur contrôle par le drain / au niveau des voies biliaires [IF : d'accord [N : voilà] ils vérifient que] voilà que tout va bien que c'est bien perméable que // »

Mais comme on le constate assez aisément, – et Kerbrat-Orecchioni ne manque pas de le relever– cette classification est bien problématique car le même syntagme ou la même expression peut avoir plusieurs valeurs : « d'accord » ou « tout à fait » peuvent être parfois des simples confirmations, mais aussi des expressions évaluatives, ou même des signaux demandant la poursuite du discours. De ce fait, la valeur intrinsèque d'une expression est souvent indécidable, ou encore il s'agit d'une superposition de plusieurs valeurs en une seule expression. Cette ambivalence fonctionnelle des « faux tours » de parole montre la difficulté (voire l'inadéquation) d'adopter un critère purement formel dans la segmentation d'un texte interactif, ce qui nous a conduites à traiter ce genre d'interventions non seulement en tant que telles en enregistrant simplement leurs valeurs (confirmation, demande de clarification, etc.), mais conjointement du point de vue de leur fonction ou de leur rôle relativement au déploiement thématique. De ce point de vue nos entretiens montrent des

---

<sup>17</sup> Les exemples sont tirés de nos entretiens.

fonctions différentes des « faux tours » de parole suivant le type de segment (STT ou SOT) dans lequel ils se manifestent : dans les STT et les SOT du type question (segments à caractère globalement monogéré) ils ont la plupart du temps une fonction de maintien et de relance de l'interaction à l'intérieur du même thème, alors que dans les SOT à caractère polygéré ils participent au choix et à l'élaboration thématiques eux-mêmes.

(b) L'apparition de marques d'interaction, de sollicitations effectives adressées aux destinataires : « tu vois », « tu sais », etc., ou de marques de co-présence : « on va voir », « admettons que », etc. Ce qui est intéressant de constater c'est que ces marques d'interaction ne sont pas attestables uniquement à l'intérieur du type de discours interactif, mais elles peuvent accompagner un récit ou un discours théorique : « normalement les fils sont accompagnés de stéristrips souvent pour les sous-costales *tu sais [hum hum]* » (STT-1 Nathalie). Elles n'affectent pas le discours théorique dans ses caractéristiques linguistiques, mais témoignent de la production de ce type de discours *en situation* interactive, raison pour laquelle nous les considérons comme relevant de l'entretien en tant que texte.

(c) Les références explicites à la parole d'un co-énonciateur, ou à sa propre parole en tant qu'adressée aux interlocuteurs : « voilà ce que tu m'as dit », « je crois que je vous ai tout dit », « tu dis heu par rapport à quoi », etc.

Un deuxième niveau de saisie de l'interaction est celui des **segments d'orientation thématique** à caractère polygéré. Outre les phénomènes mentionnés, la négociation y est plus évidente, et elle porte notamment sur la compréhension d'un terme, d'un fait raconté, de la question, ou d'un élément de réponse. Ces enchaînements de tours de parole sont relativement brefs, assez équilibrés et le caractère polygéré y est manifeste :  
SOT-2 (Nathalie) :

IF : en fait c'est pour heu voir  
N :tss pour voir↑

IF : ce premier pansement [N : ouais] c'est c'est pour voir ce qui / ce qu'y a dessous [N : ouais] voir comment c'est / c'est heu le but c'est de vérifier heu //

N : tu dis heu par rapport à quoi

IF : par rapport à la plaie ou pour heu

Segment qui débouche sur le STT-2 (Nathalie) :

N : de faire le pansement à quarante huit heures [IF : oui] heu ben de toute façon heu tous les pansements dans l'unité tu les fais à J2 / tu les touchent pas le premier jour post-op normalement sauf si c'est tâché ou imbibé de sang...

Le contraste entre les SOT de ce type et les STT est à la fois thématique et interactif, et il est donné par la négociation thématique ainsi que par la structure et la fonction des interventions. Certaines interventions sont, en effet, formellement semblables aux « faux tours » de parole, ayant des valeurs compatibles (reprise : « pour voir », confirmation : « ouais ») mais la négociation thématique dans laquelle elles s'insèrent fait que leur fonction dans ces épisodes est toute autre : non seulement elles contribuent au maintien de l'interaction comme lors du déploiement thématique dans les STT, mais sont partie constitutive de la formulation même du thème, de sa co-construction en interagissant langagièrement.

Enfin, un troisième niveau est constitué par les **types de discours interactifs**, attestables à l'intérieur des segments et reconnaissables comme tels à partir de leurs caractéristiques linguistiques : présence de phrases interrogatives, exclamatives, impératives ; verbes au présent, passé composé, futur proche ; présence de pronoms et adjectifs de première et deuxième personne, d'ostensifs, de déictiques spatiaux et temporels, etc. :

J : heu pour par exemple préparer mon chariot / j'refais tout le soin dans ma tête / [EB : hum hum] avec quoi je vais nettoyer avec quoi j'veais fermer qu'est-ce que j'veais mettre sur ma plaie / heu combien de compresses est-ce que je vais avoir besoin parce que / est-ce que ça coule est-ce que ça coule pas là heu / en l'occurrence ça coule un petit peu au niveau de la lame donc j'ai pris un paquet de plus / j'ai pris ce qui fallait parce que j'ai heu / une analyse / de // [IF : oui] de de liquide de lame à faire / ... (STT-1 Joëlle)

A ce niveau il s'agit d'une mise en forme linguistique du contenu selon les caractéristiques d'un certain monde discursif, en l'occurrence le monde discursif interactif.

L'avantage de cette démarche de saisie de l'interaction en couches superposées est notamment de se donner les moyens d'une étude de l'entretien en tant que texte interactif au niveau de la *généricité* textuelle en évitant d'une part l'assimilation de l'interaction verbale à un seul type de discours (en l'occurrence le discours interactif), et d'autre part la superposition (voire confusion) entre genre interactif et type de discours interactif ; autrement dit, éviter d'attribuer les caractéristiques d'un type de discours à un genre de texte. Si l'entretien est un texte, c'est parce qu'il peut (et c'est le cas dans nos trois entretiens) comporter et articuler d'autres types de discours que le discours interactif, même si ce dernier est, en effet, dans nos entretiens, prédominant. L'entretien est bien un texte oral produit en situation interactive et des traces de cette situation sont attestables sur des types de discours autres que le discours interactif (discours théorique et récit, dans nos entretiens).

Il est évident que notre démarche méthodologique accentue la distinction entre dynamique thématique et dynamique interactive. Mais en réalité, c'est la superposition des deux, ou, mieux, la réalisation de l'une à travers l'autre qui rend compte de l'activité conjointe de textualisation<sup>18</sup> propre à l'entretien. Cependant, pour mieux cerner la spécificité de l'entretien comme activité de textualisation conjointe, il faut rajouter, dans notre cas, une dimension essentielle, qui la distingue de la conversation familiale, prototypique pour la textualisation comme activité : une dimension d'activité *non spontanée, provoquée et orientée* (à partir de notre dispositif de recherche) du point de vue thématique vers un agir-référent à réaliser, dimension qui traduit la finalité même de nos entretiens.

---

<sup>18</sup> Pour la notion de « textualisation comme activité », voir Filliettaz, 2002.

## 5. DES REGISTRES D'AGIR DIFFÉRENTS

Les segments de traitement thématique dont nous analyserons ici les aspects liés à l'agir, à l'agentivité et à la temporalité portent tous sur le déroulement de l'agir-référent (A3), avec des centrations plus marquées sur la préparation, la réalisation effective de la tâche, ou les possibles de déroulement. Comment au delà de cette première centration thématique, apparaît donc l'agir dans le texte ? Peut-on dire que l'agir est convoqué, représenté, exprimé de manière univoque ou uniforme ? Nous trouvons-nous devant des STT homogènes ou présentant des dimensions différentes de l'agir-référent ?

L'examen des STT portant sur le déroulement du soin nous confronte en fait à une hétérogénéité qui n'est pas uniquement d'ordre thématique (préparation, réalisation effective, possibles), mais aussi structurelle ; elle « traverse » pratiquement tous les segments thématiques. La dichotomie primaire agir général/générique versus agir singulier/situé, malgré son utilité, ne nous paraît pas suffisante pour rendre compte de cette hétérogénéité ou de la diversité des structures de l'agir évoqué par les infirmières dans ces entretiens.

En effet dans l'ensemble des segments A3 et au sein d'un même segment, plusieurs **registres d'agir** sont convoqués dans une alternance tout à fait remarquable :

- un agir « **situé** » dans une contemporanéité de la situation de l'entretien, à faire ;
- un agir « **événement passé** » qui constitue une expérience vécue prise dans sa singularité ;
- un agir « **expérience** » comme cristallisation d'expériences vécues, faisant appel à des dimensions personnelles et impliquées de la pratique de l'infirmière ;
- un agir « **canonique** », « modèle théorique » externe à la pratique propre de l'infirmière.

Quels sont les éléments ou principes organisateurs qui participent à la différenciation de ces quatre registres d'agir ?

### *5.1. L'agir situé*

J : ...en l'occurrence ça coule un petit peu au niveau de la lame donc j'ai pris un paquet de plus / j'ai pris ce qui fallait parce que j'ai heu / une analyse / de // [IF : oui] de de liquide de lame à faire / [IF : hum hum] donc là normalement je dois tout avoir sur mon chariot pour pas avoir en fait à ressortir / j'essaie de limiter

IF : de tout xx (parasites) de limiter / les aller et venues possibles heu

J : voilà / mon patient est déjà au courant qu'on va faire le pansement / je suis allée le voir tout à l'heure pour lui dire que j'arrivais / je lui ai dit de pas bouger [IF : hum hum] ... (STT-1 Joëlle – préparation)

L'agir situé est manifestement très **contextualisé**, dans une contiguïté spatio-temporelle avec la situation de l'entretien, mettant en scène des éléments antécédents à l'agir et l'agir comme « à venir ». Cette contextualisation met en perspective autour d'un principe organisateur qui est l'agir lui-même des ingrédients de nature très différente : des événements, des résultats de gestes ou d'actes antérieurs, des règles ou obligations, des appréciations, des « objets » (cicatrice, plaie, fils...). Mais cette mise en perspective n'est pas synonyme d'un ordre de prééminence apparent. L'agir situé s'exhibe comme une *contexture* idiosyncrasique, comme manière dont les éléments d'un tout organique complexe se présentent, un enchevêtrement de temporalités (maintenant, avant, tout à l'heure), d'objets (instruments, examens, pansement...) et une appréhension de l'espace moins en terme de lieux physiques désignés que de mouvements et de localisation par rapport aux objets. L'agir situé fait état d'une réalité liée à ce pansement, ce patient, ce contexte et cette infirmière là.

Du point de vue des mécanismes linguistiques qui le sous-tendent, le registre de l'agir situé est organisé pratiquement toujours sous forme de discours interactif adressé. Le contenu thématique est organisé en référence aux paramètres physiques de la situation d'action langagière en cours, l'axe temporel de référence étant celui de la situation d'interaction. L'implication de l'agent producteur est toujours manifeste : la mobilisation du

pronome personnel « je » est constante, et il est assez rare qu'un autre pronom sujet désignant l'agent infirmier (« on ») soit sollicité. A deux reprises apparaissent des bouts de récit interactif qui portent notamment sur des actes liés à l'agir situé, mais que l'infirmière a déjà accomplis avant l'entretien, par exemple avertir le patient. La prise d'axe de référence temporelle (amont de la situation d'interaction) est dans les deux cas marquée : *je suis allée le voir tout à l'heure pour lui dire que j'arrivais / le médecin l'autre jour m'a montré.*

Au niveau du discours interactif, on trouve les temps verbaux qui lui sont caractéristiques : notamment le présent, le futur proche (aller + infinitif) et le passé composé. Leur emploi ne semble pourtant pas être totalement aléatoire. Nous constatons assez régulièrement une utilisation du futur proche pour désigner des tâches, ou une sorte de « faire » général, décliné et spécifié par la suite, alors que le présent est utilisé pour désigner des actes, des gestes et des ressources de l'agent, ou encore des éléments contextuels liés à l'état du patient. La forme grammaticale de passé composé a en fait une valeur de présent accompli : ce qui compte c'est le résultat présent de l'acte (réalisé) exprimé par le passé composé.

Pour illustrer le fonctionnement des temps verbaux que nous venons de décrire, en voici deux exemples :

PASSE COMPOSE (accompli)	PRESENT	FUTUR PROCHE
Joëlle :		
	<i>ça coule un petit peu au niveau de la lame</i> (contexte, état du patient)	
<i>donc j'ai pris un paquet de plus</i>		
<i>j'ai pris ce qui fallait</i> (résultat d'acte)	<i>j'ai une analyse de liquide de lame à faire</i> (acte) <i>je dois tout avoir sur mon chariot</i> (ressource) <i>j'essaie de limiter</i> (acte) <i>mon patient est déjà au courant</i> (« état » du patient)	
		<i>qu'on va faire le pansement</i> (tâche)

Nathalie :

*j'ai vu le pansement avant* (résultat d'acte)  
*je sais ce qu'elle a* (ressource)  
*donc j'ai préparé pour la sous-costale* (résultat d'acte)  
*j'imagine peut-être qu'elle a des fils...* (ressource)  
*dans ce cas là tu vois je désinfecte* (acte)  
*donc je commence par la sous-costale* (acte)

Les enchaînements verbaux chronologiques pouvant codifier une succession d'étapes d'action (configuration que nous allons rencontrer dans l'expression linguistique de l'agir canonique par exemple), sont pratiquement absents. Comme on peut le constater dans ces exemples, l'agir situé est organisé en une structure complexe dont la principale caractéristique est de mettre en rapport les éléments (actes, ressources, états, etc.) à travers une alternance fréquente de repérages temporels proactifs, rétroactifs et isochroniques.

L'expression linguistique de l'agir situé se caractérise aussi par un nombre assez important – et en tout cas plus élevé que pour d'autres registres d'agir – de relations prédictives modalisées. Les modalisations pragmatiques (*j'essaie de limiter*, *je voulais essayer de le faire à la pince*, *j'ai envie d'essayer pour savoir le faire aussi*) et déontiques (*j'ai une analyse de liquide de lame à faire*, *je dois tout avoir sur mon chariot*) sont les plus fréquentes.

Les organisateurs logico-temporels (donc, alors, puis, etc.) sont fortement présents, mais ils servent soit au changement d'axe temporel de référence :

N : ...je prends un plateau *toute façon* (AXE NON BORNE) un plateau pour les trois pansements en commençant / du plus // tss du plus propre / au plus sale / donc (AXE DE LA SITUATION D'INTERACTION) j'commence par la sous costale / drain de Kehr et puis heu // la lame (STT-3 Nathalie – préparation)

soit aux enchaînements logiques présents dans des structures justificatives, explicatives et argumentatives : *en l'occurrence ça coule un petit peu au niveau de la lame donc j'ai pris un paquet de plus* / *j'sais ce qu'elle a donc j'ai préparé pour la sous-costale*, etc. Ces structures sont fort nombreuses et organisées entre elles, ce qui semble être une caractéristique de l'expression de l'agir situé.

Elles lient souvent des actes ou gestes à des connaissances que l'infirmière a de l'état du patient, ou à l'expression de connaissances théoriques liées à la pratique infirmière :

N : alors je vais faire / *donc* elle a eu uneee cholécystectomie mais c'était une intervention délicate / *donc* c'est pour ça qu'elle a des douleurs heu importantes en post-op / elle a une transvers ouais une transverse sous costale (...) faut que je regarde c'est les premiers pans / premiers pansements post-op ... (STT-1 Nathalie - réalisation)

Relevons enfin l'utilisation du pronom troisième personne (ici « elle ») en tant que déictique. Le fragment reproduit ci-dessus correspond au début de l'entretien ; ce sont les premiers mots de l'infirmière, et elle répond à la question « bon c'est quoi ce soin que tu vas faire ? ». Il s'agit en effet d'un pansement qu'elle va effectuer sur une patiente, connaissance partagée préalablement par l'infirmière et les deux chercheuses. Il est vrai, parfois le statut (anaphorique ou déictique) de ces pronoms est indécidable. Mais en tout état de cause c'est un phénomène discursif qui atteste de la continuité / collusion entre le monde discursif des entretiens et le monde « ordinaire » de travail de l'infirmière (voir supra, 1.3.).

### *5.2. L'agir événement passé*

N :... la dernière fois par exemple tu vois je devais enlever des fils à un patient / et // il avait / une collection de / de liquide séreux au niveau de la cicatrice j'ai la cicatrice qui s'est ouvert // le bout de la cicatrice / il avait une médiane / c'était le bout de la cicatrice qui s'est ouvert / tu vois [IF : au moment où tu as fait le pansement] où j'ai enlevé les fils et puis tu sais j'ai commencé à appuyer et puis ça coulait / et heu ça c'est ouvert tu vois... (STT-7 Nathalie - possibles)

L'agir événement passé constitue véritablement une histoire, peut être emblématique, en tous les cas considérée par l'infirmière comme illustrative ou explicitatrice de l'agir dont elle nous parle, ici les possibles de l'agir.

Le degré de contextualisation de l'agir événement passé est fort, mais sélectif et porté par l'histoire elle-même. L'infirmière fait appel à une situation antérieure, rapportée du passé (c'est à dire déjà vécue, ici par elle), avec ses aspects situés, les éléments de son contexte. L'agent est identifié, l'agir aussi en tant qu'unité délimitée et prescrite, le patient est à l'horizon du soin, et les états significatifs de la situation sont posés. Mais c'est « l'incident » survenu lors de la réalisation du soin qui est particulièrement significatif et fait l'événement.

L'organisation discursive de ce passage correspond au récit interactif. L'événement raconté est mis à l'écart des coordonnées du monde ordinaire, par la création d'un axe temporel de référence situé en amont de la situation d'interaction, marqué par le syntagme nominal *la dernière fois*. L'agent demeure par contre impliqué dans l'événement raconté, cette implication étant marquée par le pronom personnel « je ». L'emploi des temps verbaux caractéristiques au récit, le passé composé et l'imparfait, nous semble très intéressant ici dans l'alternance qui s'y présente.

L'infirmière énonce d'abord la tâche :

*Je devais enlever les fils à un patient.*

La combinaison *je + imparfait + modalisation déontique interne* est à la fois l'énoncé de la tâche et le cadre général à l'intérieur duquel vont s'organiser différents éléments liés à l'agir de l'infirmière et au contexte spécifique de cet agir, dans un jeu qui contraste des éléments d'avant-plan et d'arrière-plan :

AVANT-PLAN

ARRIÈRE-PLAN

*Il avait une collection de liquide séreux au niveau de la cicatrice*

*J'ai la cicatrice qui s'est ouvert*

*Il avait une médiane*

*C'était le bout de la cicatrice qui s'est ouvert*

*J'ai enlevé les fils*

*J'ai commencé à appuyer*

*Et puis ça coulait*

*Et ça s'est ouvert*

Les éléments d'arrière-plan exprimés à l'imparfait sont des éléments contextuels qui concernent le patient, plus exactement la spécificité de la cicatrice (*liquide séreux, médiane*), alors qu'à l'avant plan, au passé composé, on trouve les actes de l'infirmière (*j'ai enlevé les fils, j'ai commencé à appuyer*) et « l'incident » : l'ouverture de la cicatrice. L'incident est mis en relief par une expression de forme emphatique, deux fois et de manière quasi identique : *j'ai la cicatrice qui s'est ouvert / c'était le bout de la cicatrice qui s'est ouvert*.

Du point de vue de la cohésion nominale, deux séries isotopiques s'articulent autour de la série pronominale des « je ». Elles concernent le patient : *un patient – il – il*, et la cicatrice : *une collection de liquide séreux – la cicatrice – une médiane – le bout de la cicatrice – ça – ça*. On relève leur construction classique ou canonique, dans la mesure où un élément thématique est introduit par un syntagme nominal, ensuite repris par un autre syntagme du même type ou un pronom. A première vue, cette construction n'a rien de particulier en soi ; néanmoins, le fonctionnement anaphorique de « ça » (pouvant être aussi ostensif) ou des pronoms personnels de troisième personne (« il » dans notre exemple) contraste avec le fonctionnement déictique (propre à l'agir situé) de ce même type d'unités ; cette différence de fonctionnement constitue un élément assez pertinent de distinction entre les deux registres d'agir. S'ils partagent le caractère situé, cette « situation » est néanmoins exprimée différemment.

Le pronom « je » évolue lui-même depuis un « je » qui assume la tâche, qui prend en charge la responsabilité de la tâche par une modalisation déontique interne *je devais enlever*, vers un « je » qui exécute, qui prend en charge des actes : *j'ai enlevé les fils, j'ai commencé à appuyer*.

Du point de vue de son organisation linguistique, on peut aussi constater que ce fragment présente certaines caractéristiques de la narration ; il y a en tout cas un début de schéma narratif de base, avec un état initial *je devais enlever les fils à un patient, il avait une collection de liquide ...*, une complication *j'ai la cicatrice qui s'est ouvert*, sauf que la (tentative

de) résolution dans ce cas concret n'est pas explicitée. Une résolution est néanmoins présente, mais elle est repoussée, transférée dans une généralisation introduite par *dans ce cas là* (c'est à dire dans ce genre de situations), qui inclut et dépasse la situation concrète et qui viendra à la fin du segment :

...pis dans ce cas là ben t'appelles / l'opérateur et puis tu lui demandes ce qu'il veut / ce qu'il veut faire //// t'as des questions encore (STT- 7 Nathalie - possibles)

Il est intéressant de remarquer que la singularité de la situation concrète racontée est à la fois complétée et mise en contraste avec la généralité de la résolution, par l'inclusion de cette situation dans une classe de situations, de « cas », qui ont, malgré leur variété, un trait commun : concrètement ici, la nécessité d'appeler le chirurgien. Nous y reviendrons, notamment afin d'examiner les caractéristiques du registre d'agir dans lequel s'inscrit cette « classe de situations », à savoir l'agir canonique.

### *5.3. L'agir expérience*

Ce registre d'agir constitue une forme de cristallisation personnelle des expériences vécues par l'infirmière ou par d'autres. Si l'agir expérience fait appel à des dimensions personnelles, impliquées, internes et propres à la pratique de l'infirmière, il représente aussi le fruit d'une forme de sédimentation d'agirs réalisés par d'autres et réappropriés par elle. L'agir expérience se pose en archétype de situations multiples, présentant l'agir sous une forme relativement stable, synthétisant à la fois des éléments de variabilité et de régularité. En tous les cas, le principe organisateur apparent de l'agir expérience reste l'agent.

Trois caractéristiques fondamentales de la structure de ce registre d'agir sont repérables.

Tout d'abord, un décrochage temporel d'avec l'ici et le maintenant est mis en exergue. L'infirmière nous parle alors d'une sorte de *situation abstraite*. Ainsi en regard de l'agir situé,

l'agir expérience apparaît **décontextualisé** mais cependant toujours **recontextualisable**.

J : heu pour par exemple préparer mon chariot / j'refais tout le soin dans ma tête... (STT-1 Joëlle – préparation)

Ensuite, un cadrage initial sur un acte ou une tâche particulière est posé : la préparation du chariot, la programmation du pansement, le propre fonctionnement de l'infirmière, la mobilisation de lame...

N : c'est // ben toute façon heu / tu sais / le pansement tu le programmes dès le matin tu regardes à peu près dans la chambre ce qui y a / les pansements que tu dois faire / tu regardes à peu près le genre de cicatrice qu'elle a ou le type de pansement qu'ils lui ont mis en tu sais au bloc opératoire / (...) / donc heu tu sais à peu près quel matériel prendre (STT - 4 Nathalie – préparation)

Enfin, s'il n'y a pas d'ancrage temporel par rapport à la situation d'interaction, une temporalité interne propre aux gestes, actes, tâches est repérable :

S : // bon / même si vous aviez pas été là // pareil / j'fonctionne toujours comme ça / je vois si le patient est disponible dans la matinée s'y a pas d'examen s'y a pas de chose comme ça / j'préviens le patient qu'on va faire son pansement // des fois ça peut être dix minutes avant / des fois ça peut être une demie heure un heure // si c'est quelqu'un très angoissé on évite de le prévenir trop avant parce que sinon (rires) / mais / je préviens toujours avant le soin / après j'arrive ben si il est s'il est assis au fauteuil ben je le recouche je l'installe // je préserve la / la pudeur / puis j'installe mon matériel puis je fais le pansement (STT - 6 Sylvie – réalisation)

Cette temporalité se manifeste en une déclinaison locale interne, de fréquence, durée, antériorité, postériorité.

Du point de vue de l'organisation discursive, le registre de l'agir expérience est structuré quasi exclusivement en discours interactif adressé. La différence entre le discours interactif qui sous-tend l'expression de l'agir expérience et le discours interactif sous-jacent à l'agir situé a trait à l'axe temporel de référence, qui n'est plus celui de la situation d'interaction (agir situé), mais un axe temporel non borné. Par contre, au niveau

agentif, la plupart du temps l'agent infirmier est exprimé par un pronom personnel singulier : « je » (le plus fréquemment), « tu » (moins souvent), alors que l'indéfini collectif « on » est plutôt rare.

L'axe de référence non borné est souvent marqué par des adverbes (« normalement », « toujours ») ou des expressions du type « de toute façon », « un jour ou l'autre ». Le temps verbal mobilisé est quasi exclusivement le présent à valeur générique, les repérages rétroactifs et proactifs étant rares.

A défaut de repérages temporels rétroactifs et proactifs ainsi que de la mise en contraste d'éléments d'avant-plan et d'arrière-plan, les fragments portant sur l'agir expérience sont organisés souvent par juxtaposition de phrases :

...le pansement tu le programmes dès le matin tu regardes à peu près dans la chambre ce qui y a / les pansements que tu dois faire / tu regardes à peu près le genre de cicatrice...

Ce type d'enchaînement phrasistique comporte au niveau des relations prédicatives une suite d'actes « neutralisés », saisis chronologiquement (comme ce sera d'ailleurs le cas pour l'agir canonique), suite qui déploie des éléments stables, réguliers. Mais il comporte tout aussi régulièrement des expressions de variation, qui s'insèrent parmi les incontournables. Elles peuvent être réalisées soit par des modalisations autres que les relations prédicatives modalisées, comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessus : *tu regardes à peu près dans la chambre / tu regardes à peu près le genre de cicatrice*, ou encore des modalisations qui ne portent pas sur l'agent infirmier, mais sur un impersonnel : *des fois ça peut être dix minutes avant / des fois ça peut être une demie heure*. La variation est d'ailleurs implicite aussi dans le syntagme « *genre* de cicatrice », qui induit l'idée que les cicatrices ne sont pas toutes les mêmes et ne requièrent probablement pas le même type de matériel, la même durée pour le pansement ou la même approche.

L'expression de la variation est dans certains cas bien explicite, notamment à travers des constructions conditionnelles en « si » + présent, dans notre cas :

*je vois si le patient est disponible dans la matinée (il pourrait ne pas l'être)*  
*s'y a pas d'examen s'y a pas de chose comme ça /* (raisons  
 d'indisponibilité du patient)  
*j'préviens le patient qu'on va faire son pansement //*  
*des fois ça peut être dix minutes avant / des fois ça peut être une demie heure un heure //* (variation temporelle)  
*si c'est quelqu'un très angoissé on évite de le prévenir trop avant parce que sinon* (raisons de cette variation)

Ces constructions suppléent ici les repérages proactifs, rétroactifs et isochroniques qui seraient probablement présents lors de la transposition de ce contenu dans un registre d'agir situé du type ...*mon patient est déjà au courant qu'on va faire le pansement / je suis allée le voir tout à l'heure...* (voir plus haut) et elles donnent au registre de l'agir expérience une temporalité interne élastique, malgré la construction linguistique en enchaînements successifs. C'est justement cette caractéristique qui semble absente du registre de l'agir canonique.

#### 5.4. L'agir canonique

L'agir canonique relève de ce qui est de l'ordre de la règle voire de la procédure, dégagé de toute indexicalité et de fait **a-contextualisé**. Il se présente comme détaché des contingences et des caractéristiques propres à la pratique de l'agent en une forme prototypique en tant que modèle théorique de l'agir comportant les composantes et les conditions nécessaires et suffisantes de sa réalisation. Dans ce registre d'agir, le pansement, le contexte, le patient et l'agent sont indéfinis, quelconques.

L'agir canonique semble se baser – de manière alternée ou superposée – soit sur ce qui serait une sorte de logique interne à l'action, soit sur la référence à une norme.

En effet, concernant tout d'abord la référence à une logique implicite à l'action, dans l'extrait qui suit, la succession des actes répond à une logique qui se veut imparable (on ouvre

puis on ferme un pansement). Elle se déploie selon une chronologie irréductible et ceci renforce l'impression de procéduralisation de l'agir.

S : ...l'installation heu on déballe la plaie on prépare le / le set [IF : hum hum] / après on fait le pansement on communique / on ferme le pansement on réinstalle le patient on met la ceinture on réhabille / on remet bien le lit en position on lui propose d'aller au fauteuil si il doit aller au fauteuil ou il reste comme ça on lui remet tout son matériel à disposition / on tire le rideau et après / on on dit heu / voilà / au revoir au patient quoi ... (STT- 9 Sylvie-réalisation)

Dans l'exemple suivant, aux actes spécifiques chronologiquement identifiés (*nettoyer puis fermer*) se rajoutent, toujours selon un ordre logique supposé, des conséquences et des prémisses de ces mêmes actes : pour fermer *qu'est-ce que je vais mettre sur ma plaie* ; si je mets des compresses *combien de compresses est-ce que je vais avoir besoin* ; en fonction de quoi *est-ce que ça coule est-ce que ça coule pas*.

J : ...avec quoi je vais nettoyer avec quoi j'veais fermer qu'est-ce que j'veais mettre sur ma plaie / heu combien de compresses est-ce que je vais avoir besoin parce que / est-ce que ça coule est-ce que ça coule pas ... (STT-1 Joëlle – préparation)

Mais cette même succession de questions que pose l'infirmière peut être aussi représentative des modes de raisonnement professionnel qu'elle se serait appropriés.

S'agissant de la référence à une norme, la distinction entre ce qui serait de l'ordre de la norme professionnelle ou de celle issue d'une re-normalisation (selon la formule d'Y. Schwartz) individuelle ou collective reste difficilement réalisable.

Si commencer « du plus propre au plus sale » fait référence à la norme professionnelle enseignée, « prendre un seul plateau pour les trois pansements » correspond plus à une re-normalisation individuelle de la pratique soignante. Appeler le chirurgien « dans le cas où y a des trucs qui se passent » est une règle de comportement répondant à la logique professionnelle sous-jacente (la responsabilité de l'infirmière implique d'informer le médecin et de répondre aux actes délégués qu'il

prescrit), mais c'est aussi un comportement adapté aux spécificités du service, aux relations entre les agents, aux événements à traiter.

Par contre, la marge de délibération nécessaire à l'adaptation à la norme n'est pas explicitée.

N : ...je prends un plateau tout façon un plateau pour les trois pansements en commençant / du plus // tss du plus propre / au plus sale / ... (STT-3 Nathalie - préparation)

N : pouhh // normalement pas il peut toujours avoir des trucs mais // dans / dans le cas où y a des des trucs qui se passent t'appelles le chirurgien / pis il vient voir la cicatrice

(...) pis dans ce cas là ben t'appelles / l'opérateur et puis tu lui demandes ce qu'il veut / ce qu'il veut faire //// t'as des questions encore (STT-7 Nathalie - possibles)

L'organisation discursive de l'agir canonique correspond tantôt au discours interactif, tantôt au discours théorique, types discursifs qui partagent la propriété de l'exposer, de la conjonction entre les coordonnées du monde ordinaire et celles des faits exposés. Le discours interactif qui organise l'agir canonique garde la caractéristique que nous avons relevée dans le cas de l'agir expérience, à savoir l'axe temporel non borné, caractéristique qu'il partage avec le discours théorique. La spécificité de l'expression de ce registre d'agir semble donc concerner davantage l'axe temporel de référence (non borné) que le type de discours, le degré d'implication ou d'autonomie de l'agent producteur pouvant varier. Au niveau de l'agentivité, on constate d'ailleurs un phénomène que nous sommes tentées de qualifier d'« indifférence pronominale » : l'agent infirmier peut être individuel et auto-désigné comme tel (« je » : *je prends un plateau de toute façon*), individuel mais « générique » (« tu » : *t'appelles l'opérateur*) ou collectif (« on » : *on ferme le pansement*). Autrement dit, le pronom « je » est un pronom parmi d'autres et ne constitue plus une marque agentive privilégiée. La prise d'axe de référence temporelle s'effectue « naturellement » et n'est que rarement marquée par un adverbe du type « normalement ».

Ce qui est frappant dans certains passages qui ont trait à ce registre d'agir c'est l'organisation phrasique récurrente qui correspond assez systématiquement à la structure sujet – verbe – complément, ainsi que l'enchaînement par juxtaposition de phrases simples, les subordinations étant plutôt rares :

<i>on déballe</i>	<i>la plaie</i>
<i>on prépare</i>	<i>le set (après)</i>
<i>on fait</i>	<i>le pansement</i>
<i>on communique</i>	
<i>on ferme</i>	<i>le pansement</i>
<i>on réinstalle</i>	<i>le patient</i>
<i>on met</i>	<i>la ceinture, etc.</i> (STT-9 Sylvie)

<i>avec quoi</i>	<i>je vais nettoyer</i>
<i>avec quoi</i>	<i>je vais fermer</i>
<i>qu'est-ce que</i>	<i>je vais mettre sur ma plaie</i>
<i>combien de compresses est-ce que</i>	<i>je vais avoir besoin</i> (STT – 1 Joëlle)

Les relations prédictives qui concernent l'agent infirmier sont directes. Les deux seules modalisations qui apparaissent *si il doit aller au fauteuil* et *il peut toujours avoir des trucs* portent sur le patient ou sur un sujet impersonnel, caractérisant la situation et non pas l'agir effectif de l'infirmière.

Quant aux temps verbaux, à l'exception du passage de Joëlle qui est au futur proche (et qui est d'ailleurs assez particulier), tout est exprimé au présent, la forme mobilisée étant celle du présent générique ou gnomique.

## 6. CONCLUSIONS

Les quatre registres d'agir dont nous venons d'esquisser les contours et de dégager les caractéristiques linguistiques, apparaissent de manière récurrente en tant que configurations relativement stables tout au long des segments analysés, et se présentent comme des assemblages qui exploitent, d'une part des caractéristiques communes à deux registres, d'autre part des éléments de différenciation.

Comme nous l'avons vu, l'agir situé et l'agir expérience partagent un même type de discours, le discours interactif adressé. La différenciation porte par contre sur l'axe de référence temporelle et les modalisations : axe de la situation d'interaction et relations prédictives modalisées pour le premier, et axe non borné et modalisations adverbiales non intercalées dans la relation prédicative pour le second. Si l'agir expérience et l'agir canonique partagent l'axe de référence non borné, ce sont la construction phrastique et la présence ou l'absence d'expressions de variabilité qui créent la différence.

Ainsi, la manifestation d'une des caractéristiques, prise dans sa singularité, n'est pas en soi définitoire pour un registre d'agir, mais c'est la combinaison des éléments que nous avons dégagés qui donne la spécificité à un certain registre.

Au niveau des segments thématiques eux-mêmes et à l'intérieur de chaque segment, c'est l'alternance des registres d'agir qui domine, selon des ordres différents : expérience – canonique – situé – expérience (STT-1 Joëlle), situé – canonique – situé (STT-3 Nathalie), expérience – canonique – expérience (STT-9 Sylvie). Cette alternance prend le plus souvent la forme d'un encadrement d'un ou plusieurs registres d'agir par deux passages appartenant à un autre, ce qui contribue à une mise en tension des composantes qui constituent le segment. Les registres d'agir « se regardent » mutuellement et se construisent réciproquement en tant que cadres interprétatifs : ainsi, une règle ou une procédure mise en forme dans le registre canonique trouve son sens en regard de la situation concrète, contextualisée, exprimée dans le registre du situé, ou encore en regard de son appropriation par l'infirmière, formulée dans le registre de l'agir expérience ; réciproquement, l'agir évoqué dans le registre du situé, malgré sa singularité, se présente comme faisant partie d'une classe, la classe des pansements, et est de ce fait susceptible d'alimenter l'agir expérience ou de se transformer un jour (qui sait ?) en agir événement.

En analysant systématiquement la succession des segments thématiques au sein d'un entretien, et, conjointement l'alternance des registres d'agir à l'œuvre dans chaque segment,

on peut constater que les caractéristiques de la mise en forme discursive; notamment les changements de types de discours et d'axes temporels de référence, ne coïncident pas avec des changements de centration thématique sous-jacents au découpage en segments. Autrement dit, l'évocation du déroulement de l'agir en termes de préparation, réalisation effective ou possibles ne semble pas appeler une organisation discursive particulière. Les changements de type de discours, mais surtout d'axes temporels de référence, seraient par contre liés aux changements de registres d'agir, tels que nous les avons identifiés et définis. Dans une perspective qui croise la dynamique thématique et l'analyse interne des segments, il apparaît que la fonction principale des registres d'agir est de constituer des formes transversales de traitement du contenu thématique. Dans la même perspective, l'agir-référent, le soin, se présente comme agencement dynamique de composantes dont les possibilités de combinaison sont multiples.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Filiétaz, L. (2002). *La parole en action*. Québec : Nota Bene.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, t.I. Paris : Armand Colin.
- Teiger, C. (1993). L'approche ergonomique : du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail, *Education permanente*, 116, 71-96.
- Theureau, J. (1993). Événements et coopération dans le travail infirmier, *Soins et communications*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 161-178.
- Stati, S. (1990). *Le transphrastique*. Paris : PUF.

## **« Qu'est-ce que vous avez fait ? » Verbalisation de l'agir en situation d'entretien**

---

*Françoise REVAZ*

L'objectif de cet article est de montrer comment des opérateurs interviewés sur leur lieu de travail verbalisent ce qu'ils viennent de faire. A partir de la transcription d'extraits d'entretiens considérés comme des textes d'interprétation de l'agir on se posera les questions suivantes : comment et dans quelle dynamique les entretiens se déroulent-ils ? Quel mode de textualisation les opérateurs choisissent-ils pour rendre compte d'une tâche réalisée ? Quel type d'agir donnent-ils à voir, et selon quel référent temporel ? Quel statut agentif expriment-ils ? Quelle part consacrent-ils aux commentaires par rapport au strict compte rendu du déroulement de la tâche ?

### **1. CONDITIONS DE RECUEIL DES DONNÉES**

La présente contribution s'inscrit dans un projet de recherche plus vaste (voir J.-P. Bronckart, ici même). Les données exploitées dans cet article ont été relevées dans l'un des trois sites de la recherche, à savoir une entreprise de fabrication de produits injectables (ci-après site pharma).

#### *1.1. Délimitation de la tâche à observer*

Une visite détaillée de l'usine, plusieurs rencontres avec les responsables de la documentation et du contrôle qualité ainsi que la consultation des documents consignant les méthodes et les techniques de fabrication nous ont conduits, dans un premier temps, à sélectionner trois tâches contrastées susceptibles d'être observées. Puis, lors des journées d'observation et de prise de contact avec les opérateurs, il s'est avéré que ces tâches ne convenaient pas. Des imprévus

techniques (ligne de production momentanément arrêtée) et/ou humains (indisponibilité) nous ont obligés d'en choisir d'autres. Celle dont il va être question ici est le *remplissage manuel de poches souples à perfuser*. La délimitation de cette tâche en tant qu'agir référent est relativement aisée dans la mesure où celle-ci est répétitive, relativement prévisible, et occupe un espace-temps bien délimité : le local de remplissage, de 6h à 22h.

### *1.2. Caractéristiques du lieu de travail*

L'opération de remplissage se déroule dans une ligne de production spécifique (la ligne Nutrition), dans une zone de stérilité optimale séparée des autres zones de l'usine par un sas garantissant les normes de qualité de l'air et d'hygiène. La tâche de remplissage est assurée par une équipe de six opératrices. Elle s'effectue dans un local *ad hoc* où sont disposées trois tables de remplissage l'une derrière l'autre. A chaque table sont installés deux postes de remplissage manuel. L'opératrice assise au poste de gauche remplit le compartiment supérieur d'une poche souple d'une solution d'acides aminés, l'opératrice assise à droite remplit le compartiment inférieur d'une solution de glucose, puis dispose la poche pleine sur un tapis roulant qui défile à sa droite et emporte le produit plus loin, au poste de sur-emballage. Afin d'éviter toute contamination des produits lors du remplissage, les opératrices sont soumises à des contraintes vestimentaires (combinaison stérile, sabots, charlotte et masque) et comportementales (désinfection régulière des mains et des buses de remplissage). Outre la stricte tâche de remplissage à la table, les opératrices sont ponctuellement amenées à effectuer des tâches parallèles indispensables au bon déroulement du processus : réglage et contrôle du poids et du volume d'air des poches, vérification de l'étiquetage des poches lors de l'arrivée d'un nouveau lot de fabrication, approvisionnement en poches vides, bouchons et capsules, enfin, vidange des excédents de solution. Ces tâches se déroulent toutes dans le même local.

### *1.3. Enregistrements et entretiens*

A la suite d'une journée d'observation au local du remplissage, des contacts ont été noués et trois opératrices ont donné leur accord pour être filmées et interviewées. Chacune a

été filmée pendant vingt minutes à son poste de travail et deux entretiens de vingt minutes ont été menés, l'un immédiatement avant le film, l'autre immédiatement après<sup>1</sup>. Il faut signaler que ces entretiens (menés en tête à tête avec chaque opératrice) se sont déroulés dans un bureau vitré situé dans la même zone de travail, ce qui signifie que les postes de remplissage étaient visibles de cet endroit. Les entretiens ont été menés de façon semi-directives, sur la base d'un canevas de questions pré-défini<sup>2</sup>. L'objectif visé était de pousser les opératrices à expliciter au mieux ce qu'elles allaient faire (entretiens *ante*) ou ce qu'elles venaient de faire (entretiens *post*).

## 2. ELÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

### 2.1. *Transcription et découpage des entretiens*

Les entretiens ont été transcrits selon le modèle proposé par l'équipe du GARS (*Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe*)<sup>3</sup> et segmentés en unités syntaxiques selon la méthode proposée par le Groupe de Fribourg<sup>4</sup>.

#### Mode de segmentation de l'oral

Pour segmenter un message verbal la notion de phrase ne fournit manifestement pas l'instrument le plus adéquat :

« La phrase n'est pas un concept taillé pour répondre à nos exigences épistémologiques, mais un héritage de la tradition typographique et grammaticale, une notion originellement conçue pour raisonner et normer une pratique utilitaire : la mise en écrit du discours. Comme la plupart des notions de même provenance, celle-ci est à géométrie variable. Elle a pour contenu un prototype, c'est-à-dire un assortiment de propriétés généralement vraies en même temps, mais dont aucune n'est strictement nécessaire, généralement caractéristiques, mais dont aucune n'est strictement équivalente. Cela lui confère de la plasticité, et la rend apte à subsumer aussi bien les individus exemplaires qui vérifient tous

<sup>1</sup> C'est Laurent Filliettaz qui s'est chargé d'enregistrer les entretiens et de filmer les opératrices à leur travail et moi-même qui ai conduit les entretiens.

<sup>2</sup> Voir annexe I.

<sup>3</sup> Voir dans l'annexe II le résumé des conventions de transcription et pour plus de détails Blanche-Benveniste (2000).

<sup>4</sup> Pour une information détaillée, voir Béguelin (2002), Berrendonner (2002a) & Groupe de Fribourg (à paraître).

ces critères (complétude syntaxique + prosodique + prédicationnelle + orthographique) que des spécimens marginaux qui satisfont seulement l'un d'entre eux. User de prototypes en guise d'instruments de catégorisation a sûrement des avantages dans la vie courante, mais il n'en va pas de même à l'intérieur du champ scientifique. Car ce genre de notion multicritère comporte par nature des défauts de consistance et de généralité ; elle découpe dans le donné un ensemble aux limites indécidables et qui se trouve du même coup bousillé d'exceptions. Elle ne saurait donc être agrégée à un modèle sans le rendre invalide. » (Berrendonner, 2002, p. 27)

Il est possible de se passer de la notion de phrase en se fondant sur les deux critères suivants : la *maximalité syntaxique* et la *clôture prosodique*. Le premier critère permet de découper un message oral en « flots syntaxiques » ou *clauses* et le second de le découper en « flots prosodiques » ou *périodes*. Dans le cadre de cet article nous aurons recours au découpage en clauses. La clause constitue une unité de réction dotée de connexité interne et d'autonomie externe. Cela signifie que les éléments qui la composent (morphèmes ou syntagmes) sont reliés par des rapports de réction (ou d'implication) alors qu'ils n'entretiennent aucun rapport du même genre avec les éléments voisins. A titre d'illustration, prenons un exemple, emprunté à Berrendonner, qui compare deux énoncés qui correspondent à ce que l'on appelle traditionnellement des « phrases segmentées » :

- (1) *à cette maison / il manque même le toit*
- (2) *cette maison / il manque même le toit*

En 1, le constituant détaché contient la préposition « à » sélectionnée par le verbe « manquer » de la seconde partie. Les deux fragments entretiennent donc un lien réctionnel et forment une seule clause. En 2, le segment initial détaché n'est pas syntaxiquement impliqué par le reste et il ne l'implique pas. Il pourrait d'ailleurs être énoncé seul, par exemple comme une exclamation : « Cette maison ! ». Il constitue donc une clause autonome et la « phrase segmentée » est formée de deux clauses. Un élément important à souligner est que l'ordre des signifiants dans la clause est arbitraire. Par exemple, si l'article précède le nom, il n'y a pas d'autre raison que la convention sémiotique imposée par la langue française. En revanche l'ordre des clauses est motivé par une logique des actions langagières :

on ne peut pas déterminer un référent avant de l'avoir posé, par exemple. Il existe donc deux modes d'enchaînement différents dans un texte : sémiotique et arbitraire dans la clause, praxéologique et motivé dans la période, ce qui conduit à considérer deux syntaxes : la morphosyntaxe et la pragmasyntaxe<sup>5</sup>.

### 2.2. Choix des extraits

L'analyse présentée porte sur les premières minutes de chacun des trois entretiens *post*. Rappelons la situation : l'opératrice vient d'être filmée à son poste de travail et la première intervention prévue (voir le canevas de questions dans l'annexe I) est de l'interroger sur ce qu'elle vient de faire (l'agir-référent). La taille des extraits est donc liée au contenu thématique : tant que les propos tenus ont trait à la première question, aucune coupure n'est opérée. Cela signifie que l'extrait peut être constitué de la question initiale et d'une seule longue réponse de l'opératrice ou de la question initiale et d'une succession de réponses de l'opératrice à des questions de relance, en général des demandes de précision sur l'agir-référent.

### 2.3. Thèmes d'analyse

L'analyse se déroulera en plusieurs étapes. On observera d'abord la *dynamique générale de l'extrait* (3.2). Comment démarre-t-il ? Comment se clôt-il ? Qui est responsable du démarrage et/ou de la clôture ? Quel impact ont les diverses interventions des interlocutrices sur l'explicitation de l'agir ? Ensuite, on repérera dans les réponses des opératrices les *modes de textualisation de l'agir* choisis pour rendre compte de la tâche effectuée ainsi que leur *repérage temporel* (3.3). La démarche d'analyse empruntera ici aux propositions de classement des textes d'action que j'ai faites ailleurs à propos d'autres genres de textes (voir Revaz, 1997) et qui distinguent trois catégories majeures : le Tableau, la Relation et le Récit. En résumé, il s'agit d'observer les modes de représentation de l'agir. Plusieurs cas de figure peuvent se présenter : les énoncés se suivent selon un mode de composition non chronologique (*Tableau*) ; les énoncés

<sup>5</sup> Voir Berrendonner (2002b).

se suivent selon un mode de composition strictement chronologique, à la manière d'un script (*Relation*) ; enfin, les énoncés se suivent selon un mode de composition chronologique et présentent en outre une mise en intrigue : ils constituent véritable *Récit*. Ce repérage fait, on s'intéressera à la *prise en charge énonciative* de l'agir-référent, aux *types de procès* et au *statut agentif* des sujets (3.4). Dans un dernier temps, on reprendra chaque extrait afin de distinguer les segments de réponse fournissant un *commentaire* et ceux qui renvoient au *déroulement* strict de l'agir-référent (3.5). Pour conclure, on examinera les aménagements opérés par les interlocutrices entre le « faire » observé et le « dire sur le faire » (3.6).

### 3. ANALYSE

#### 3.1. Remarques liminaires sur la verbalisation de l'agir

Dans le champ de l'analyse du travail, les chercheurs (sociologues, ergonomes, philosophes ou linguistes) font régulièrement état de la difficulté des sujets à parler de leur travail et à mettre en mots leur expérience dans toute sa complexité. Trois types d'explication ont été invoquées. Une première hypothèse est que cette difficulté à expliquer ce qu'ils font serait due aux déficiences langagières et/ou cognitives des sujets interrogés. Si cette hypothèse ne paraît pas tenable, il n'empêche que l'explication semble souvent intégrée par les opérateurs eux-mêmes. Dans notre recherche, par exemple, Mme S., locutrice espagnole, a discuté à plusieurs reprises la pertinence de la choisir comme interlocutrice en invoquant une double raison : d'une part, son statut de locutrice « qui ne parle pas bien le français », d'autre part, son statut hiérarchique qu'elle juge subalterne : « il y a une personne plus responsable, c'est Mme P. »<sup>6</sup>. La deuxième hypothèse avancée est la « rusticité » du langagier (Schwartz, 1993) et son inadaptation à exprimer l'expérience au travail. La langue, en tant que système arbitraire et extérieur aux sujets imposerait « un ensemble de

---

<sup>6</sup> A ce propos, elle ne semble pas avoir encore intégré la nouvelle philosophie de l'entreprise, à savoir qu'il n'y a plus UN responsable, hiérarchiquement supérieur, qui supervise les différentes lignes de production, mais que tous les opérateurs d'une même ligne partagent le même degré de responsabilité dans le bon déroulement des tâches.

contraintes sur lesquelles la marge de manœuvre ou d'initiative [...] est très réduite » (Boutet, 1993, p. 113). A mon sens, cette hypothèse ne semble guère tenable non plus. Tout d'abord, les contraintes imposées par la langue ne diffèrent pas selon les situations ou les types de verbalisation. Elles sont toujours là, tant dans une situation formelle d'entretien que dans les interactions familiaires quotidiennes. Comme nous l'avons vu plus haut (2.1), le langagier s'organise à deux niveaux : un niveau sémiotique contraignant et arbitraire, mais aussi un niveau praxéologique et motivé dans lequel le locuteur a la liberté d'organiser et de faire avancer son discours comme il le souhaite. La troisième hypothèse, la plus intéressante à mon sens, est celle d'un déficit non pas au niveau des locuteurs ou de la langue, mais au niveau des « formations langagières »<sup>7</sup> disponibles. J. Boutet développe cette hypothèse dans *Paroles au travail* (1995). S'appuyant sur la distinction des ergonomes entre « travail prescrit » et « travail réel », elle constate que si le premier est abondamment décrit et a directement à voir avec le langagier, y compris sous une forme écrite (cf. ici même l'article de L. Filliettaz), le second, en revanche, ne donne pas lieu à un travail social de verbalisation : il se fait, il s'accomplit, il est le lieu de savoir-faire incorporés, mais il est difficile à mettre en mots. Boutet explique cette difficulté par l'absence, à propos du référent travail, de pratiques langagières socialement et historiquement réglées. Lorsqu'un sujet parle de son travail il ne disposerait pas d'énoncés « déjà là » pour construire sa propre parole :

« Notre hypothèse est que le domaine du travail est peu codé discursivement, peu de discours circulent et sont produits au sein de cette formation langagière. Le travail constitue (du moins actuellement) un référent social qui génère peu de discours, contrairement à d'autres référents comme la sexualité, la famille, la production artistique ou l'école. » (Boutet, 1993, p. 115).

Bien qu'attentifs à ces constats émanant de l'ergonomie, dans le cadre de notre recherche, nous ne tenterons pas de juger la performance des opératrices, mais plutôt de décrire et de comprendre « comment » le travail se dit.

<sup>7</sup> Sur cette notion, voir Bakhtine, 1984, ainsi que Boutet, Fiala & Simonin-Grumbach, 1976.

### 3.2. Dynamique de l'entretien

Dans le canevas d'entretien (voir annexe I), il était prévu de commencer immédiatement avec cette première question : « Vous venez d'être filmée pendant vingt minutes. Qu'est-ce que vous avez fait pendant tout ce temps ? ». Or, seul l'entretien n°3 démarre comme prévu<sup>8</sup>.

Dans l'entretien n°1, je commence par expliquer à Mme S. pourquoi lors de l'enregistrement du film je ne suis pas venue vers elle alors qu'à plusieurs reprises elle m'a fait signe de venir voir de plus près ce qu'elle faisait<sup>9</sup> :

*FR* : alors juste tout à l'heure vous vouliez me montrer des choses pendant que: mon collègue filmait je suis pas venue parce que c'était pour euh

- Mme S* : oui [hein] parce qu'il faut bien contrôler les poids parce  
5 que je fais le tare [ouais] parce que il y a toujours avant de commencer un poche vide avec le bouchon pour contrôler les poids

*FR* : d'accord juste simplement je je suis pas venue parce que comme ça c'est le plus naturel possible hein c'est

- 10 *Mme S* : d'accord parce

*FR* : faudrait pas qu'on apparaisse

*Mme S* : voilà parce que moi la première chose

*FR* : alors expliquez-moi ce que vous faites

Ce n'est qu'à la ligne 13 que je pose enfin la première question prévue, mais au lieu de demander « qu'est-ce que vous **avez fait** ? » je dis « expliquez-moi ce que vous **faites** ». Ce présent au lieu du passé composé est dû au fait que Mme S. a déjà commencé de parler de son travail et que, dès lors, le passé composé ne semble plus de mise.

L'entretien n°2 débute par la prise de parole de Mme P. qui exprime sa réaction par rapport au dispositif de recherche, en l'occurrence au fait d'être filmée (voir lignes 1-2). Cette entrée en matière donne d'entrée une tonalité plus familière à l'échange en introduisant de l'affect et du subjectif :

---

<sup>8</sup> La transcription des trois extraits figure dans l'annexe III.

<sup>9</sup> Durant l'enregistrement du film, je suis restée volontairement en retrait, mais tout de même présente dans le local afin d'observer ce qui se passait.

*Mme P : (rires) c'est pas évident hein de se faire fi- de se faire filmer quand même (rires)*

- FR : non non non c'est c'est bon là ça ça enregistre ok\_ bien alors maintenant le: l'objectif de ce petit (rires) moment de d'interview*
- 5 *c'est pour comprendre après coup ce qu'on a filmé\_ hein [d'accord] des explications alors par rapport à euh donc ce que vous vous avez fait pendant ces ces vingt minutes de film vous pouvez juste redire un peu le XX*

Ma réaction (lignes 3-5) montre que je suis décontenancée. Je vérifie si l'enregistrement a déjà commencé et je précise l'objectif de l'interview en riant, ces rires apparaissant comme un écho à l'entrée en matière inattendue de Mme P.

Si en apparence l'entretien n°3 démarre comme prévu, on constate que ma première question ne suscite d'abord aucune réponse :

- FR : je vous rappelle de nouveau le: l'objectif de ce: cette petite conversation qu'on va avoir maintenant c'est [mm] maintenant COMPRENDRE APRÈS vous avoir observé comprendre ce que vous avez fait de nouveau↓ [mml] alors on va répéter des choses mais:*
- 5 *alors pendant ces vingt minutes euh: où vous venez d'être filmée qu'est-ce que vous avez fait↓.. [ahl] dites dans (rires) dans l'ordre ce que vous avez fait*

Mme D. ne réagit pas immédiatement à ma question, mais constatant que je ne continue pas elle dit simplement « ah ». Entre temps j'ai amorcé une relance et mes rires sont une réaction à la façon dont Mme D. a dit « ah ».

Le déroulement général des entretiens présente également des disparités de fonctionnement. Mme D. (entretien n°3) dont on vient de voir qu'elle ne réagit pas tout de suite à ma demande, répond d'une traite, en un seul long tour de parole (lignes 8 à 40), quasiment sans opérer de pause. Mes seules interventions sont des « mm » destinés, soit à manifester mon intérêt (lignes 25 et 28), soit à répondre à une demande de confirmation (ligne 32) soit encore à montrer mon accord avec les commentaires proposés (lignes 37 et 38). Ma dernière intervention (« voilà », ligne 39) fonctionne manifestement comme un signal de clôture. D'ailleurs Mme D. s'arrête là. Les deux autres entretiens ont des dynamiques différentes. Globalement, tout d'abord, ils sont beaucoup plus interactifs

(une vingtaine de tours de parole chacun). Ensuite, ils présentent de nombreux chevauchements de paroles. Dans l'entretien n°1, ces chevauchements sont de deux types. Soit il ne s'agit que d'une brève intervention, ponctuellement superposée à la parole de l'interlocuteur, soit c'est l'amorce d'un nouveau tour de parole. Le premier cas est constitué par les quelques interventions de ma part comme « mm », « d'accord » ou « ah d'accord » qui ont la simple fonction d'acquiescement à ce que dit Mme S. Le deuxième cas apparaît massivement aux lignes 8 à 13, par exemple :

- FR : d'accord juste simplement je je suis pas venue parce que comme ça c'est le plus naturel possible hein c'est*  
 10 *Mme S : d'accord parce*  
*FR : faudrait pas qu'on apparaisse*  
*Mme S : voilà parce moi la première chose*  
*FR : alors expliquez-moi ce que vous faites*

Les multiples chevauchements de paroles montrent qu'en ce début d'entretien Mme S. et moi-même ne poursuivons pas le même but. Mme S. veut d'entrée m'expliquer ce qu'elle a fait, alors que moi j'aimerais d'abord justifier mon attitude (voir « je suis pas venue parce que comme ça c'est le plus naturel possible hein »). Il s'ensuit un bref « dialogue de sourds » qui s'achève à la ligne 13, au moment où mon injonction correspond enfin à ce que Mme S. a déjà commencé de faire ! Les autres moments de chevauchements sont plutôt initiés par Mme S. qui m'interrompt, le plus souvent pour fournir une explication, comme par exemple, aux lignes 39-40 :

- FR : vous avez aussi PESE les poches*  
*Mme S : ah parce qu'il faut peser toujours [...]*  
 ou, aux lignes 47-49 :

*FR : vous avez pas encore commencé vous avez pesé des sacs*  
*XXX [ah OUI] toutes préparées*  
*Mme S : parce qu'avant somos pesé [...]*

On constate encore, dans cet entretien, qu'à partir de l'injonction « expliquez-moi ce que vous faites » (ligne 13) les trois premiers tours de parole de Mme S. sont relativement longs (9, 15 et 7 lignes) et qu'ensuite, à partir de la ligne 49, ils se font plus courts (entre 2 et 4 lignes). Nous y reviendrons ci-dessous. L'entretien n°2 présente une dynamique encore différente. Tout d'abord, on y relève moins de chevauchements

de paroles que dans l'entretien n°1, mais surtout ces chevauchements ont la particularité d'entraîner à chaque fois un changement du tour de parole. Ces interruptions sont plus souvent initiées par moi-même, comme on peut le voir aux lignes 31-32 et 35-36, par exemple :

*Mme P : non non on est habitué maintenant ça vient*

*FR : tout le monde sur la ligne euh X*

*Mme P : ouais mais je ouais mais je je regarde quand même hein si c'est pas bon je fais j'ajoute ou je s'il y a trop je diminue moi je 35 préfère le faire moi-même*

*FR : où est-ce que où est-ce que vous ajoutez et diminuez*

ou encore aux lignes 44-45 :

- 40 *Mme P : ben j'ai approvisionné les: le: pour les capsules et puis les bouchons [mm] alors il y a les capsules euh.. acides aminés euh c'est les capsules ROUGES [mm] euh on a des bouchons à flex ils /appellent, s'appellent/ c'est spécial pour euh les acides aminés. parce qu'ils s'enfoncent MIEUX c'est moins*

- 45 *FR : XX c'est pas les mêmes contrôles\_*

Lorsqu'on écoute l'enregistrement, on constate que lorsque je coupe la parole à Mme P. il s'agit paradoxalement de relancer l'échange. En effet, si dans l'entretien précédent Mme S. m'interrompt pour ajouter des explications, ici, j'interromps Mme P. de peur qu'elle ne s'arrête définitivement : en somme, je profite de rebondir instantanément sur ce qu'elle dit. Il faut dire que le débit de parole de Mme P. est relativement lent et hésitant. Elle fait de nombreuses pauses et, à plusieurs reprises, semble ne plus rien avoir à ajouter. Dans l'extrait ci-dessous, on observe un premier signal explicite de clôture (voir « voilà », ligne 38) suivi d'une relance de ma part (ligne 39) :

*FR : où est-ce que où est-ce que vous ajoutez et diminuez*

*Mme P : ben c'est en dessous des machines il y a une une vanne et puis euh on ajoute ou on diminue l'air.. voilà*

*FR : et puis sinon qu'est-ce que vous avez fait*

Plus loin, aux lignes 56-57, la clôture imposée par Mme P. semble définitive et sans appel (voir « ben j'ai fait tout ça pour l'ins- en vingt minutes quoi »). Le récapitulatif de contenu (« tout ça ») ainsi que la mention de la durée totale de l'activité filmée (« en vingt minutes ») interdisent manifestement une relance sur ce thème. A la différence de l'entretien n°1 où les tours de parole de Mme S. se font de plus en plus courts, ceux

de Mme P. sont d'entrée très brefs (entre 1 et 5 lignes) et ceci quasiment jusqu'à la fin de l'extrait. Ce n'est qu'à partir de la relance de la ligne 39 que Mme P. donne une réponse plus fournie. J'y reviendrai également. Le tableau ci-dessous permet de visualiser les divers éléments observés :

*Tableau 1 : Dynamique des extraits<sup>10</sup>*

	Entretien n°1 (Mme S.)	Entretien n°2 (Mme P.)	Entretien n°3 (Mme D.)
AMORCE	amorce de FR (justification en conflit avec le début de verbalisation de l'agir de Mme S.)	amorce de Mme P. (réaction par rapport au dispositif de recherche)	amorce de FR (énoncé de la 1ère question)
ÉCHANGES	une vingtaine d'échanges (premiers tours de parole plus longs)	une vingtaine d'échanges (derniers tours de parole plus longs)	un seul long tour de parole
CHEVAU-CHEMENTS	- acquiescements de FR - interruptions de FR et Mme S.	— - interruptions de FR et Mme P.	—
CLÔTURE	— (pas de clôture explicite)	- tentative de clôture de Mme P. (l.38 : « voilà ») - clôture de Mme P. (l. 56-57 : « ben j'ai fait tout ça pour l'ins- en vingt minutes quoi »)	clôture de FR (l.39 : « voilà »)

<sup>10</sup> Le terme de « dynamique » n'est pas employé ici dans la même acceptation que dans les analyses portant sur le site HOP où il renvoie à un mode de segmentation très précis.

### 3.3. Mode de textualisation de l'agir et repérage temporel

Voyons à présent de quelle manière les opératrices verbalisent leur agir. Au vu de la demande (« dites-moi ce que vous avez fait ») on aurait pu naïvement s'attendre à une textualisation de l'agir sous la forme d'un compte rendu chronologique rétrospectif des diverses tâches réellement menées. Or, on constate d'emblée que les opératrices ne se contentent pas d'expliquer ce qu'elles viennent de faire, mais également ce qu'elles n'ont pas fait, ce qu'elles feront, ce qu'elles auraient pu faire, ou encore ce qui se fait habituellement. Dans le tableau ci-dessous, les procès actionnels ont été répartis selon le type d'agir textualisé, en tenant compte également du référent temporel : *rétrospectif* quand le procès renvoie à de l'agir antérieur au moment de l'entretien (ex : « tout d'abord j'ai fait le contrôle des volumes »), *isochronique*<sup>11</sup> lorsqu'il inclut le moment de l'entretien (ex : « aujourd'hui je travaille pour la Corée ») ou qu'il s'agit d'un procès à validité générale (ex : « il faut peser toujours »), *prospectif* lorsqu'il renvoie à un « à venir » (ex : « plus tard on peut toujours contrôler qui c'est qui ouvrira cette sac »), *projeté* quand il s'agit d'une éventualité envisagée sous condition (ex : « si c'est pas bon je fais j'ajoute ou s'il y a trop je diminue » ou bien « parce qu'autrement faut faire avec la seringue »).

Tableau 2 : Référent temporel et type d'agir textualisé  
(n = nombre de procès actionnels)

RÉFÉRENT TEMPOREL	TYPE D'AGIR TEXTUALISÉ	Extrait n°1 (Mme S.)	Extrait n°2 (Mme P.)	Extrait n°3 (Mme D.)
Rétro-spectif	agir réalisé pendant le film	18	6	28
	agir non réalisé pendant le film	1		1
	agir accompli avant le film	2		

<sup>11</sup> Sur la notion d'isochronie, voir Revaz 1998.

Iso-chronique	agir en cours	2		
	agir habituel	12	10	1
prospectif	agir à venir	2		5
projeté	agir possible (réalisation sous condition)	5	3	1
Total		42	19	36

On constate des disparités intéressantes entre les trois opératrices. Mme S. relate, certes, ce qu'elle a fait durant le temps où elle était filmée (18/42 procès), mais elle insiste également beaucoup sur ce qui se fait habituellement ou sur ce qui doit être fait « normalement » (12/42 procès). J'y reviendrai au moment de l'analyse de la prise en charge énonciative. Chez Mme P., c'est encore plus flagrant. Elle ne renvoie que très peu à ce qu'elle a réellement fait (6/19 procès), mais plutôt à ce qui se fait habituellement (10/19 procès). A l'inverse, Mme D. relate dans le détail ce qu'elle a fait (28/36 procès). Emportée par son élan, elle déborde même du cadre temporel de référence pour anticiper sur l'agir à venir (5/36 procès).

Voyons maintenant le type de verbalisation de l'agir-référent. Globalement, dans les trois entretiens, on peut relever un mode de textualisation de type *Relation*<sup>12</sup>. L'organisation des procès y est chronologique, les trois opératrices relatant dans un ordre successif le déroulement effectif de l'agir. Les organisateurs textuels sont massivement des *organisateurs temporels* (voir « la première chose », « tout d'abord », « et puis », « après », « ensuite », « plus tard », etc.). Mais, comme nous l'avons déjà vu au point 3.2, ces débuts d'entretien se déroulent selon des dynamiques différentes en des tours de parole de longueurs inégales. Reprenons cette comparaison en nous centrant uniquement sur les procès actionnels qui, dans leur renvoi au déroulement de l'agir réalisé pendant le film,

<sup>12</sup> La majuscule signale ici le renvoi à une catégorie théorique (voir Revaz 1997).

constituent la trame de la relation. Dans le tableau qui suit, ces procès sont reportés dans l'ordre d'apparition des différents tours de parole de chaque opératrice, avec les organisateurs textuels qui font office de balisage, ce qui permet de visualiser le plan de texte de chaque extrait.

Tableau 3 : Plan de texte de la relation chronologique de l'agir réalisé

Extrait n°1 (Mme S.)	Extrait n°2 (Mme P.)	Extrait n°3 (Mme D.)
tour de parole 1 (lignes 14-22) <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>j'ai pris les sacs</i></li> <li>- <i>avant d'ouvrir</i></li> <li>- <i>je ouvre</i></li> <li>- <i>regarder les étiquettes avant d'ouvrir</i></li> <li>- <i>j'ai contrôlé</i></li> <li>- <i>j'ai regardé</i></li> </ul> tour de parole 2 (lignes 24-38) <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>et puis j'ai coupé</i></li> <li>- <i>et puis j'ai pris cinq poches</i></li> <li>- <i>et puis regarder les numéros</i></li> <li>- <i>et puis contrôler le numéro</i></li> <li>- <i>après bon j'ai été à la cahier</i></li> <li>- <i>j'ai contrôlé</i></li> </ul> tour de parole 3 (lignes 40-46) <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>je pèse la première</i></li> <li>- <i>je le mette là</i></li> <li>- <i>le pèse</i></li> <li>- <i>et puis après je pèse le sac</i></li> </ul> tour de parole 4 (lignes 49-52) <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>avant somos pesé</i></li> <li>- <i>se pèse cinq sacs</i></li> <li>- <i>et après je laisse cinq poches</i></li> </ul> tour de parole 5 (lignes 54-55) <ul style="list-style-type: none"> <li>—</li> </ul> tour de parole 6 (lignes 57-60)	tour de parole 1 (lignes 9-13) <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>tout d'abord j'ai fait le contrôle des volumes</i></li> <li>- <i>j'ai fait séparément</i></li> <li>- <i>ensuite j'ai</i></li> </ul> tour de parole 2 (lignes 15-16) <ul style="list-style-type: none"> <li>—</li> </ul> tour de parole 3 (lignes 18-22) <ul style="list-style-type: none"> <li>—</li> </ul> tour de parole 4 (lignes 24-28) <ul style="list-style-type: none"> <li>—</li> </ul> tour de parole 5 (ligne 31) <ul style="list-style-type: none"> <li>—</li> </ul> tour de parole 6 (lignes 33-35) <ul style="list-style-type: none"> <li>—</li> </ul> tour de parole 7 (lignes 37-38) <ul style="list-style-type: none"> <li>—</li> </ul> tour de parole 8 (lignes 40-44) <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>j'ai approvisionné pour les capsules et puis les bouchons</i></li> </ul> tour de parole 9 (lignes 46-57) <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>et ensuite j'ai vidé les bouteilles</i></li> <li>- <i>j'ai fait tout ça</i></li> </ul>	tour de parole 1 (lignes 8-40) <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>quand je viens dans le ligne</i></li> <li>- <i>et puis ils me demandent les sacs</i></li> <li>- <i>et puis je prends les bacs</i></li> <li>- <i>et puis je contrôle les fiches</i></li> <li>- <i>et puis je contrôle la numéro</i></li> <li>- <i>j'ouvre les sacs</i></li> <li>- <i>je prends cinq poches</i></li> <li>- <i>je prends les premières</i></li> <li>- <i>et puis je mélanger/mélangeais</i></li> <li>- <i>je prends cinq pièces</i></li> <li>- <i>je prenais une en haut</i></li> <li>- <i>je prenais comme ça cinq poches</i></li> <li>- <i>je prends les gammes</i></li> <li>- <i>et puis je contrôle la numéro</i></li> <li>- <i>je contrôle numéro de lot</i></li> <li>- <i>et puis je contrôle écran</i></li> <li>- <i>et puis après je signe cette fiche</i></li> <li>- <i>je mettais numéro de lot</i></li> <li>- <i>et puis je donnais mon s-</i></li> <li>- <i>je mets mon signature</i></li> <li>- <i>et je laissais à côté</i></li> <li>- <i>j'ai donné aux dames</i></li> <li>- <i>et puis quand</i></li> <li>- <i>quand je viens dans ligne</i></li> <li>- <i>moi je me demandais qu'est-ce que c'est ça</i></li> <li>- <i>et puis j'ai regardé</i></li> <li>- <i>j'ai demandé aux dames</i></li> <li>- <i>et puis elle m'a dit</i></li> <li>- <i>et puis moi j'ai mis avec un</i></li> </ul>

tour de parole 7 (ligne 63)		<i>crayon noir</i>
tour de parole 8 (lignes 66-69)		

Dans la relation de Mme S., le déroulement de l'agir est évoqué principalement dans les deux premiers tours de parole (11/18 procès). Mme S. y parle de deux tâches de contrôle importantes : de la vérification de l'étiquette du sac contenant les poches à perfuser vides, d'une part, et de l'ouverture (découpage) des sacs et du choix de cinq poches dont il faut vérifier le numéro d'écran, d'autre part. La présence de deux tours de parole n'est due qu'à mon intervention, quand, anticipant ce que Mme S. va dire, je nomme moi-même l'étape suivante (voir ligne 23 « et vous avez découpé »). Le troisième tour de parole, également déclenché par mon intervention (voir ligne 39 « vous avez aussi pesé les poches »), commence par une explication : « ah parce qu'il faut peser toujours vérifier parce que *el* suivi il y a les poids que ça peut passer et ça et ça passe pas », explication marquée par les deux occurrences de PARCE QUE. La mini-séquence de déroulement de l'agir qui suit semble moins constituer la suite logique de la relation de Mme S. qu'une insertion explicative concernant la tâche de pesage (voir son introduction : « ça veut dire »). On peut dire la même chose du quatrième tour de parole (lignes 49-52) qui commence aussi par « parce que » et contient également la marque de reformulation « ça veut dire ». Les tours de parole restants constituent des compléments d'information à propos de ce qui a déjà été évoqué : une explication sur la tâche ou sur le matériel utilisé ou encore la mention d'agir à venir et/ou possible. Aux lignes 66-69, par exemple, Mme S. envisage une alternative possible :

parce que c'est nous que qui pèse ça veut dire si vous pesez et  
c'est le bon poids pas nécessaire de jeter rien si vous pesez la  
première avant de commencer et il correspond pas à le poids il  
faut le jeter ça c'est poubelle tout de suite

Comme on l'a déjà vu dans le tableau 2, la relation de Mme P. se signale par la rareté des verbalisations renvoyant à l'agir réalisé (6/19 procès). Sa trame est constituée par la mention de

trois tâches successives : *faire le contrôle des volumes* (ligne 9), *approvisionner les postes de travail en capsules et en bouchons* (ligne 40) et *vider les bouteilles* (lignes 50-51). Cette trame chronologique n'occupant que les tours de parole 1, 8 et 9, peut-on encore considérer qu'il s'agit bien de la « trame » d'un tout textuel cohérent ? A mon sens oui, dans la mesure où ce qui se trouve entre (ou autour) n'est que le commentaire de chacune de ces trois tâches. Si l'on prend la dernière « vider les bouteilles », par exemple, on voit que la verbalisation qui l'accompagne (lignes 50-56) a pour but d'expliquer « pourquoi » elle a fait cette tâche :

j'ai... vidé les bouteilles.. alors c'est euh. la solu- c'est de la solution qui est aspirée.. c'est à chaque fois qu'on remplit la solution dans les tuyaux il y a toujours de la du liquide alors c'est aspiré pour pas qu'il y en ait partout sur la machine que ça salisse les flex [mm] parce que c'est ça les les flex ça fait à la stérilisation ça fait comme du caramel puis c'est fichu. il faut que ça soit bien propre et tout hein

La relation de Mme D. renvoie quasi exclusivement au déroulement détaillé de l'agir réalisé. Ce long segment de réponse est saturé d'organisateurs temporels (ET PUIS) qui donnent l'impression d'un déroulement strictement linéaire. Or, quand on y regarde de plus près, on peut relever au moins trois moments qui viennent rompre la linéarité chronologique : un moment de « *stagnation* » (lignes 13-18), un moment de *prospection* (lignes 25-30) et un moment de *rétrospection* constitué par l'insertion d'un court récit (lignes 31-40). Voyons chacun de ces cas.

### Stagnation

je prends CINQ poches mais DIFFÉREMMENT dans les: je prends les premières à et puis un petit peu plus loin je /MÉLANGER, MÉLANGEAIS/ toutes les je prends cinq pièces mais dans toutes les cent-cinquante poches↓. je prenais pas: DESSUS tout de suite CINQ et puis c'est tout je prenais une: en haut une au milieu un un peu plus loin et tout ça je prenais comme ça cinq poches

Ce passage prend place après l'énumération chronologique de ce que Mme D. a fait dès son arrivée à la ligne de production. Au début de ce passage, Mme D. énonce un nouvel acte : « je prends cinq poches ». Jusqu'à la fin du passage il y a stagnation temporelle dans la mesure où tout ce que dit Mme

D. a pour seule fonction d'expliquer « comment » elle procède pour choisir cinq poches dans un sac de cent-cinquante poches. La répétition, à six reprises, du verbe « prendre » marque d'ailleurs très clairement la pause. Le découpage en clauses permet de visualiser le développement de ce moment explicatif :

1. je prends CINQ poches
2. mais DIFFÉREMENT dans les:
3. je prends les premières à
4. et puis un petit peu plus loin je / MÉLANGER, MÉLANGEAIS/ toutes les
5. je prends cinq pièces
6. mais dans toutes les cent-cinquante poches↓.
7. je prenais pas: DESSUS tout de suite CINQ et puis c'est tout
8. je prenais une: en haut une au milieu un un peu plus loin et tout ça
9. je prenais comme ça cinq poches

On observe tout d'abord la répétition du même énoncé : « je prends cinq poches » (clause 1), « je prends cinq pièces » (clause 5) et « je prenais comme ça cinq poches » (clause 9). Entre la clause 1 et la clause 5, Mme D. essaie d'expliquer qu'elle doit prendre cinq poches au hasard parmi les cent-cinquante poches du sac, ce qu'elle exprime par le connecteur MAIS qui ouvre la deuxième clause ainsi que par les termes « différemment » et « mélanger », termes qu'elle prononce d'ailleurs avec une intensité sonore plus grande. La tentative d'explication n'aboutit cependant pas : dans les clauses 2, 3 et 4, les énoncés restent inachevés. Mme D. reprend alors entièrement son explication. Elle répète l'information principale « je prends cinq pièces » (clause 5) ainsi que MAIS (clause 6), mais réorganise la suite autrement. Cette fois, les énoncés sont aboutis (clauses 6 et 8). En outre, elle explicite ce qu'elle fait en disant également ce qu'elle ne fait pas (cf. clause 7 « je prenais pas dessus tout de suite cinq et puis c'est tout »). Ce n'est qu'au terme de ce deuxième développement qu'elle conclut en récapitulant définitivement : « je prenais comme ça cinq poches »<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> On pourrait relever le changement de temps verbal, les trois premières occurrences du verbe « prendre » étant au présent et les trois suivantes à l'imparfait, mais Mme D. n'étant pas de langue française, il semble risqué de fonder l'interprétation sur l'observation de l'emploi des temps verbaux.

Prospection

et puis PLUS TARD. peut-être un petit peu avant la pause vers cinq heures et demie. moi je me lève et puis j'ai coupé cette cinq pièces et puis j'ai M'AGRAFÉ avec ce ticket-t. [mm] de là là il était sûr de ça vient cette poche que ça vient dans cette bac-là↓ et puis c'est moi que j'ai signé j'ai contrôlé et puis là on est sûr que c'est moi-même que j'ai fait↓

Ce passage est remarquable en ce qu'il constitue un moment d'*anticipation* inséré dans la relation du déroulement de l'agir réalisé. En effet, il prend place entre deux énoncés qui renvoient à deux moments successifs déjà avérés : « laisser de côté les cinq poches contrôlées » puis « fournir des poches vides aux postes de travail ». Le visionnement du film montre qu'effectivement ces deux actes se suivent immédiatement dans la réalité. Or, quand Mme D. explicite dans l'ordre ce qu'elle a fait, elle insère entre les deux une anticipation. Le repérage temporel de ce passage « et puis PLUS TARD peut-être un petit peu avant la pause vers cinq heures et demie » renvoie très clairement à un moment postérieur au moment de l'entretien<sup>14</sup>. Dans les énoncés qui suivent, il semble soudain y avoir un télescopage entre ce qu'elle a déjà fait et ce qu'elle va faire. Raisonnons de nouveau à partir du découpage en clauses :

1. et puis PLUS TARD. peut-être un petit peu avant la pause vers cinq heures et demie. moi je me lève
2. et puis j'ai coupé cette cinq pièces
3. et puis j'ai M'AGRAFÉ avec ce ticket-t. [mm] de là
4. là il était sûr de ça vient cette poche  
que ça vient dans cette bac-là↓ et puis c'est moi que  
j'ai signé  
j'ai contrôlé
5. et puis là on est sûr que c'est moi-même que j'ai fait↓

A partir du nouvel ancrage temporel prospectif (voir les organisateurs temporels de la clause 1), Mme D. parle de ce qu'elle va faire plus tard, quand elle retournera à son poste de remplissage, après l'entretien. Or, dans sa verbalisation, elle passe immédiatement du présent (clause 1 : « moi je me lève ») au passé composé (clauses 2 et 3 : « j'ai coupé », « j'ai m'agrafé ») ce qui donne l'impression de « déjà fait ». Doit-on

---

<sup>14</sup> Rappelons que l'entretien a eu lieu de 14h 45 à 15h10.

imputer cette « étrangeté » au fait que Mme D. ne semble pas maîtriser parfaitement les temps verbaux ou faut-il y voir la trace de la routine d'une tâche qu'elle effectue plusieurs fois dans la journée ? Ici encore, l'interprétation reste ouverte.

#### Rétrospection (récit)

vous avez vu quand je viens dans ligne il y a cinq poches qui a traîné à côté [mm] moi je me demandais qu'est-ce que c'est ça↑ [m]. parce que ça m'intéresse tout de suite il y a PAS de feuille en haut et PAS de fiche qui soit ou même ouvrir en X poche et puis j'ai regardé j'ai demandé aux dames et puis elle m'a dit il y a un point noir il y en a d'écran qui était: il était pas bon on peut pas laisser passer parce que il est pas visible [mm] et puis moi j'ai mis avec un crayon: noir comme ça on va montrer au chef [mm] et puis on fait encore les: qui fait plus attention au fromage [voilà] comme ils ont fait

Mme D. termine son compte rendu avec ce court récit. Ce passage narratif est intéressant dans la mesure où les événements réels sont sélectionnés et recomposés pour constituer une entité cohérente comportant une structure d'intrigue minimale<sup>15</sup>. Passons tout d'abord par le découpage du récit en clauses :

1. quand je viens dans ligne il y a cinq poches qui a traîné à côté [mm]
2. moi je me demandais qu'est-ce que c'est ça↑ [m].
3. parce que ça m'intéresse tout de suite
4. il y a PAS de feuille en haut et PAS de fiche qui soit ou même ouvrir en X poche
5. et puis j'ai regardé
6. j'ai demandé aux dames
7. et puis elle m'a dit il y a un point noir
8. il y en a d'écran qui était:  
    il était pas bon
9. on peut pas laisser passer
10. parce que il est pas visible [mm]
11. et puis moi j'ai mis avec un crayon: noir
12. comme ça on va montrer au chef [mm]
13. et puis on fait encore les: qui fait plus attention au fromage [voilà]  
    comme ils ont fait

La structure narrative se présente comme suit :

---

<sup>15</sup> Sur cette notion, voir Adam & Revaz (1996) et Ricœur (1992).

SITUATION INITIALE	NŒUD déclencheur	ACTION	DENOUEMENT	SITUATION FINALE
<i>clause 1</i>	<i>clause 2</i> + PROP. ÉVALUATIVES <i>clauses 3 et 4</i>	<i>clauses 5, 6 et 7</i> + PROP. ÉVALUATIVES <i>clauses 8, 9, 10</i>	<i>clauses</i> 11, 12 <i>et 13</i>	<i>implicite</i>

La situation initiale est présentée comme problématique. Le dénouement est censé aboutir à une situation finale non (ou moins) problématique, ce qui est suggéré dans la dernière clause (« et puis on fait encore les : qui fait plus attention au fromage comme ils ont fait »). En ce sens, même si la situation finale reste implicite, à terme, le problème est supposé être résolu : s'ils font plus attention au fromage, il ne devrait plus y avoir de poches défectueuses qui traînent ! Dans ce récit, Mme D. met ensemble (reconfigure au sens de Ricœur) des faits disparates. Lorsqu'on visionne le film, on voit qu'entre le moment où elle arrive dans la ligne de production et le moment où elle regarde attentivement les poches qui traînent, puis consulte ses collègues, elle effectue toutes sortes de tâches : contrôler les étiquettes, sortir les poches des sacs, signer des papiers, fournir des poches vides aux postes de remplissage. Mais Mme D. fait apparaître en une suite (chrono)logique ces faits non contigus dans le temps. En outre, par le biais de son récit, elle explicite des processus psychologiques non repérables pour l'observateur extérieur. En effet, quand elle dit « moi je me demandais qu'est-ce que c'est ça » ou « parce que ça m'intéresse tout de suite », rien dans le comportement observable sur le film ne laisse supposer que son attention a été attirée par cet incident. Au contraire, elle semble effectuer ses tâches de contrôle sans avoir remarqué les poches qui traînent. Sans cette reconfiguration (mise en intrigue) après coup, une partie de l'agir de Mme D. serait donc resté inaccessible à l'observateur extérieur.

### 3.4. Prise en charge énonciative et type de procès

Dans cette partie, nous aborderons les caractéristiques de la verbalisation à propos du travail en analysant dans un premier

temps la totalité des prédications de chaque extrait. Chaque prédication sera examinée selon un double critère : le type de procès et la nature du sujet grammatical.

#### Types de procès

Il existe diverses typologies de procès, qui assignent à chaque lexème verbal une classe conceptuelle de prédication (prédication, d'état, de processus, de causation, etc.)<sup>16</sup>. Le problème est que le plus souvent ces typologies proposent des classements *a priori* hors contexte. Partant du postulat que les propriétés conceptuelles ne sont pas attachées intrinsèquement au lexème verbal, mais à une prédication<sup>17</sup>, nous serons attentifs à interpréter les propos de chaque opératrice et à choisir pour chaque lexème verbal le sens contextuellement le plus pertinent, ce qui dépend dans une large mesure bien sûr des connaissances de l'interprétant sur le référent. Afin de dresser un tableau simple, avec un classement susceptible d'apporter des données utiles à notre recherche, on ne retiendra que trois propriétés sémantiques, deux de caractère aspectuel (Dynamicité et Changement) et l'une de caractère participatif ou actanciel (Agentivité). On peut définir ces propriétés comme suit :

- Dynamicité (Dy) : la prédication décrit quelque chose qui se produit.
- Changement (Ch) : dans la prédication, une personne ou une chose subit un changement ou une relation est modifiée.
- Agentivité (Ag) : la situation décrite dans la prédication est sous le contrôle d'un être humain doté d'intentions.

La combinaison de ces propriétés sémantiques aboutit au tableau suivant :

*Tableau 4 : Types de procès*

	Dy	Ch	Ag	Exemples tirés des entretiens
état, propriété ou locali- sation	–	–	–	<p><i>c'est pas évident / c'est spécial / on est habitué</i></p> <p><i>on a des marques</i></p> <p><i>il y a toujours une poche vide avec le bouchon</i></p> <p><i>c'est en-dessous des machines</i></p>

<sup>16</sup> Pour un état de la question, voir François & Denhière 1997.

<sup>17</sup> Par exemple, le lexème verbal « couler » est *télique* dans la prédication « X coule le bateau d'Y » et *atélique* dans « le bateau coule ».

état agentif ou processus psychologique	-	-	+	<i>on sait à peu près je préfère le faire moi-même je me demandais qu'est-ce que c'est ça</i>
événement ou processus	+	+/-	-	<i>ça peut varier ça vient ça fait comme du caramel ça m'intéresse</i>
action ou activité	+	+/-	+	<i>j'ai fait le contrôle des volumes on ajoute de l'air il faut bien contrôler les poids ils me demandent les sacs aujourd'hui je travaille pour la Corée</i>

Voyons pour chaque entretien quels types de procès sont actualisés et comment ils se répartissent en fonction du sujet grammatical<sup>18</sup>.

Entretien n° 1 (Mme S.) / nombre total de procès = 54

	agent opérateur					Imper-		instrument	
	Mme S.		Mme S. et autres agents	autres agents	agent «typifié»	sonnel		(machine, outil, produit)	
	je	∅	on	nous	il(s)/ elle(s) GN	vous	il	Ce /ça	il(s)/ elle(s) GN
état							1	3	4
état agentif	1								
événement							3		2
action	19	3	1	3	6	2	6		

Dans cet entretien, on constate que tous les types de procès sont actualisés, avec cependant un taux élevé de procès d'« action » (40/54). Les sujets grammaticaux sont variés.

<sup>18</sup> Seul est comptabilisé le procès « noyau » de chaque clause.

*Entretien n° 2 (Mme P.) / nombre total de procès = 51*

	agent opérateur				Imper-sonnel		instrument (machine, outil, produit)	
	Mm e P.	Mme P. et autres agents	autres agents	agent «typifi-é»	vous	il	ce/ça	il(s)/ elle(s) GN
je	on	nous	il(s)/ elle(s) GN		vous	il	ce/ ça	il(s)/ elle(s) GN
état	1	5				6	15	2
état agentif	1	1						
Événe-ment							3	
action	10	5		1		1		

Ici également, tous les types de procès sont actualisés. En revanche, on observe une fréquence très élevée de procès d'« état » (29/51), avec surtout un sujet grammatical impersonnel ou de 3<sup>e</sup> personne.

*Entretien n° 3 (Mme D.) / nombre total de procès = 43*

	agent opérateur				Impersonnel		instrument (machine, outil, produit)	
	Mm e D.	Mme D. et autres agents	autres agents	agent «typifi-é»	vous	il	ce/ça	il(s)/ elle(s) GN
je	on	nous	il(s)/ elle(s) GN		vous	il	ce/ ça	il(s)/ elle(s) GN
état				1		2		2
état agentif	1	1						
Événe-ment							3	
action	27	4		2				

Dans ce dernier entretien, on retrouve les mêmes caractéristiques que dans le premier, avec cependant une proportion encore plus grande de procès d'« action » (33/43) dont le sujet grammatical est prioritairement « je ».

Ce qui apparaît à la lecture de ces trois tableaux c'est d'abord la différence entre les types de procès verbalisés par Mme P et ceux des deux autres opératrices. Mme P décrit beaucoup plus les propriétés des objets qu'elle manipule qu'elle ne détaille les gestes qu'elle fait. L'agir relaté est abondamment défini et commenté. Prenons un exemple :

- FR : et puis sinon qu'est-ce que vous avez fait
- 40 Mme P : ben j'ai approvisionné les: le: pour les capsules et puis les bouchons [mm] alors il y a les capsules euh.. acides aminés euh c'est les capsules ROUGES [mm] euh on a des bouchons à flex ils / appellent, s'appellent/ c'est spécial pour euh les acides aminés. parce qu'ils s'enfoncent MIEUX c'est moins
- 45 FR : XX c'est pas les mêmes contrôles\_
- Mme P : non\_ non non pour les acides aminés et glu- glucose c'est pas la même chose. pour l'infirmière c'est plus facile à enfoncer [mm]. à enfoncer l'aiguille ou je sais pas ce qui bon voilà\_. et puis pour euh: pour glucose c'est des capsules blanches
- 50 puis des bouchons durs qu'ils appellent [mm].. et ensuite j'ai:.. vidé les bouteilles.. alors c'est euh. la solu- c'est de la solution qui est aspirée.. c'est à chaque fois qu'on remplit la solution dans les tuyaux il y a toujours de la du liquide alors c'est aspiré pour pas qu'il y en ait partout sur la machine que ça salisse les flex [mm]
- 55 parce que c'est ça les les flex ça fait à la stérilisation ça fait comme du caramel puis c'est fichu. il faut que ça soit bien propre et tout hein [mm] ben j'ai fait tout ça pour l'ins- en vingt minutes quoi

Dans cet extrait, Mme P. énonce deux tâches qu'elle a faites : « j'ai approvisionné les: le: pour les capsules et puis les bouchons » (lignes 40-41) et « j'ai:.. vidé les bouteilles » (lignes 50-51). Le reste de l'extrait est consacré à donner des explications à propos du matériel et du « pourquoi » de la tâche. Pour l'approvisionnement, Mme P. prend soin d'expliquer qu'il y a deux types de capsules et de bouchons, en fonction du produit de remplissage (acides aminés ou glucose). On peut lister les renseignements donnés en fonction de cette répartition :

acides aminés	glucose
a) capsules - <i>il y a les capsules euh.. acides aminés euh c'est les capsules ROUGES</i>	a) capsules - <i>pour glucose c'est des capsules blanches</i>
b) bouchons - <i>on a des bouchons à flex ils /appellent, s'appellent/</i> - <i>c'est spécial pour euh les acides aminés</i> - <i>parce qu'ils s'enfoncent MIEUX</i> - <i>c'est moins</i> - <i>pour l'infirmière c'est plus facile à enfoncer</i> <i>à enfoncer l'aiguille ou je sais pas ce qui bon voilà_</i>	b) bouchons - <i>puis des bouchons durs qu'ils appellent</i>

Dans ces prédictions d'état on observe des reformulations de type *X c'est Y* ou bien *ils appellent/ ils s'appellent* ainsi que des constructions attributives (« c'est spécial », « c'est moins », « c'est plus facile à enfoncer »).

De même, pour la tâche de vidange des bouteilles, Mme P. ne relate pas les gestes qu'elle a faits, mais elle explique d'où vient le liquide et pourquoi il est aspiré dans les bouteilles. La progression en clauses met en évidence ces divers éléments :

1. j'ai... vidé les bouteilles..
2. alors c'est euh. la solu-  
c'est de la solution qui est aspirée..
3. c'est à chaque fois qu'on remplit la solution dans les tuyaux il y a  
toujours de la du liquide
4. alors c'est aspiré
5. pour pas qu'il y en ait partout sur la machine que ça salisse les flex
6. parce que c'est ça
7. les les flex ça fait à la stérilisation  
ça fait comme du caramel
8. puis c'est fichu
9. il faut que ça soit bien propre et tout hein

Ici encore, on peut relever toutes sortes de constructions des prédictions d'état : le présentatif *il y a*, une reformulation (« les bouteilles c'est de la solution qui est aspirée ») et des constructions impersonnelles (« ça fait comme du caramel ») attributives (« c'est fichu », « que ça soit bien propre ») ou passives (« c'est aspiré »).

#### Agentivité

Un dernier point intéressant à observer concerne le statut des agents responsables mentionnés par chaque opératrice. Qui sont-ils et quel degré d'agentivité ont-ils ? Pour répondre nous nous intéresserons aux procès impliquant un agent, à savoir les « états agentifs » et les « actions ». Afin d'affiner l'observation nous tiendrons compte également du *type de relation prédicative* entre le sujet grammatical et le verbe exprimant le procès agentif : *directe* quand il n'y a pas de modalisation ou de métaverbe entre le sujet et le verbe proprement dit, *indirecte* dans les autres cas. Dans les trois extraits analysés nous pouvons relever les relations indirectes suivantes :

- modalité<sup>19</sup> épistémique (possible, certain) :
  - je pouvais commencer à remplir*
  - on peut toujours contrôler*
- modalité déontique (obligation sociale et/ou morale) :
  - il faut bien contrôler les poids*
  - il faut vérifier aussi*
  - il faut signer*
  - il faut peser*
  - pas nécessaire de jeter*
  - il faut le jeter*
  - il faut faire avec la seringue*
  - on peut pas laisser passer*
- modalité pragmatique (capacités, intentions, volontés de l'agent) :
  - je suis habituée à voir*
- métaverbe d'aspect<sup>20</sup> :
  - je pouvais commencer à remplir*
  - c'est ça que je sommes en train de remplir*

Le relevé général des procès agentifs en fonction, d'une part du sujet grammatical, d'autre part du type de relation prédicative, aboutit au tableau suivant :

Tableau 5 : Types de relations prédictives  
des procès d'« état agentif » et d'« action »  
(E = épistémique ; D = déontique ; P = pragmatique ; A = aspect)

	Mme S.				Mme P.				Mme D.			
	R. dir- ecte	Relation indirecte			R. dir- ecte	Relation indirecte			R. dir- ecte	Relation indirecte		
	E.	D.	P.	A.	E.	D.	P.	A.	E.	D.	P.	A.
je	19	1			1	10			1		28	
Ø	3											
on	1				6				3	1	1	
nous	2			1								
il(s)/ GN	6				1				2			
vous	2											
il imp.			6					1				
<b>total/</b> <b>96</b>	<b>33</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>17</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>33</b>	<b>1</b>

<sup>19</sup> Les types de modalité expriment la manière dont l'énonciateur évalue le contenu du procès : possible, certain, obligatoire, souhaitable, etc.

<sup>20</sup> L'aspect renvoie au déroulement interne du procès.

Le constat principal est qu'il y a une nette dominante de relations directes (83/96). Quant aux relations indirectes, il s'agit essentiellement de modalités déontiques avec une dominante de « il faut » (6/8). A ce propos, on peut observer que c'est Mme S. qui modalise le plus (6 modalités déontiques et 1 épistémique). Elle tient des propos très normatifs sur ce qu'elle fait, ce qui se traduit également par l'emploi, à plusieurs reprises, de marques de modalisation, comme par exemple : « normalement » ou « c'est normal ». C'est également la seule des trois opératrices interviewées à relater ce qu'elle a fait avec une fréquence élevée de termes axiologiques. On peut relever treize fois les termes « bien » ou « bon » avec parfois un accent d'insistance, comme par exemple, à la ligne 36 : « j'ai contrôlé BIEN que c'était les bons numéros » ou, à la ligne 50 : « si c'est bien le BON poids je pouvais commencer à remplir ».

Concernant le type d'agents mentionnés, on constate globalement que chaque opératrice se met d'abord en scène elle-même (voir la majorité de JE), avec toutefois quelques différences notables. Si Mme S. est agente de 22 prédicats sur 42, elle relate toutefois son travail en attribuant également à d'autres la responsabilité des tâches. On le voit par exemple dans l'extrait suivant :

- Mme S : et puis j'ai coupé et puis j'ai pris cinq poches de
- 25 différents endroits [ouais] comme ça je sais qu'elle est bien le bonne poche et puis regarder les numéros de poche et l'écran qu'elle correspond *en en la gamma [mm] del* suivi et puis contrôler le numéro [mml] puis c'est bon [d'accord] normalement après il faut vérifier aussi qu'*el* timbrage c'était ça correspond parce
- 30 qu'elle est marqué même le timbrage j'ai pas été parce que bon c'était contrôlé déjà avant parce que normalement le contrôlent l'opérateur plus les responsables parce qu'il faut signer tout que c'était *corresponda* bien les les bons numéros [XX] de timbrage [X  
signer↑] normale- non le timbrage ils signent des fois je regarde
- 35 après bon j'ai été à la cahier j'ai contrôlé BIEN que c'était les bons numéros parce que ça c'est les responsables qui signent trois personnes\_ [ouais] qui signent avant de commencer un boulot

Dans les cinq premières lignes (24-28), Mme S. relate les quatre premières choses qu'elle a faites (*couper, prendre, regarder, contrôler*). Elle indique ensuite que « normalement après il faut vérifier aussi qu'*el* timbrage c'était ça correspond », mais qu'elle ne l'a pas fait (voir ligne 30 « j'ai pas été »). A partir de là elle

met en scène ses collègues comme co-agents des tâches de contrôle : « l'opérateur plus les responsables », « le timbrage ils », « les responsables », « trois personnes ». Mme P., quant à elle, ne mentionne qu'une seule fois un autre agent, mais même dans ce cas il ne s'agit pas de l'agent d'une tâche dans la ligne de remplissage, mais de la responsabilité collective de la dénomination des bouchons (voir ligne 50, « des bouchons durs qu'ils appellent »). Sinon, elle se met elle-même en scène comme agent responsable, soit seule (11 JE), soit avec le collectif (6 ON). Les propos de Mme D. présentent une combinatoire encore différente. Mme D. semble assumer seule la responsabilité des tâches relatées (28 JE). Elle mentionne ponctuellement deux autres agents, qui apparaissent dans une position de responsabilité moindre puisqu'il s'agit, aux lignes 9-10, de collègues qui ont besoin de poches (« ils me demandent les sacs ») et à la ligne 35 d'une collègue qui répond simplement à sa demande (« elle m'a dit il y a un point noir »). Enfin, elle emploie à cinq reprises le pronom ON. Cette marque du collectif semble renvoyer à deux types d'agents différents. Aux lignes 23-25 (« on peut toujours contrôler QUI c'est qui ouvrit cette sac QUI c'est qui a contrôlé et puis qui l'a fait ») et à la ligne 30 (« on est sûr que c'est moi-même que j'ai fait ») on constate que l'agent ON renvoie à une instance de contrôle hiérarchiquement supérieure à Mme D. et distincte d'elle. En effet, Mme D. évoque des tâches de contrôle qui ne surviennent qu'en cas de problème (voir lignes 21-22 : « pour euh: PLUS TARD pour si ça vient quelque chose »), ce qui implique d'autres agents, ailleurs : le responsable de ligne, voire la direction. Dans l'anecdote, en revanche, ON semble renvoyer à des agents co-responsables, au collectif constitué par les opératrices de la ligne de remplissage dont fait partie Mme D. (voir lignes 36-40 : « on peut pas laisser passer », « on va montrer au chef », « on fait encore les »).

### *3.5. Commentaires explicatifs*

Dans chaque entretien, des propositions explicatives complètent les descriptions et le compte rendu chronologique de l'agir. Ces propositions sont de deux types. Soit elles explicitent « dans quel but » quelque chose est fait, soit elles en donnent la « raison », le « motif ». Dans le premier cas, on

relève la marque linguistique POUR suivie d'une proposition infinitive ou complétive, dans l'autre, PARCE QUE suivi d'une complétive. La part accordée aux commentaires explicatifs n'est pas la même d'un entretien à l'autre. Si Mme S semble saturer ses propos de propositions explicatives (19 PARCE QUE et 3 POUR), Mme P n'emploie que six fois PARCE QUE et une fois POUR, et Mme D deux fois PARCE QUE et une fois POUR.

#### Commentaires en POUR

Les énoncés introduits par POUR ouvrent une perspective dans le déroulement de l'agir. Ils décrivent en même temps un fait ou un état à venir et un but :

- regarder les étiquettes avant d'ouvrir pour qu'elles correspondent à la même étiquette qu'il y a collée sur les sacs à l'étiquette qui vient de d'arrière *del baca* (Mme S., l. 15-17)
- je laisse CINQ poches. pour la responsable qu'il pèse pour sav- pour vérifier vraiment que c'est vraiment le bon poids (Mme S., l. 51-52)
- c'est aspiré pour pas qu'il y en ait partout sur la machine que ça salisse les flex (Mme P., l. 53-54)
- je mets mon signature↓ . pour euh: PLUS TARD pour si ça vient quelque chose je sais pas.. euh ça pouvait arriver plus tard je ne sais pas combien de temps et puis on peut toujours contrôler QUI c'est qui ouvrit cette sac QUI c'est qui a contrôlé et puis qui l'a fait↓ (Mme D., l. 21-25)

Dans les exemples ci-dessus, les structures syntaxiques n'obéissent pas toujours aux canons de la syntaxe de l'écrit (voir « pour la responsable qu'il pèse » au lieu de « pour que la responsable pèse » ou « pour si ça vient quelque chose [...] et puis on peut toujours contrôler » au lieu de « pour que si [...] on puisse toujours contrôler »). Il y a également une structure incomplète (voir « pour qu'elles correspondent » au sens de « pour vérifier qu'elles correspondent »). Malgré cela, tous les commentaires en POUR expriment clairement l'idée de but et ont pour propriété commune de pouvoir répondre à la question POURQUOI ? Les commentaires en PARCE QUE, qui devraient en principe partager cette propriété, posent en revanche quelques problèmes.

#### Commentaires en PARCE QUE

Traditionnellement, on considère PARCE QUE comme le *marqueur causal* par excellence et on décrit son fonctionnement à

l'aide du schéma canonique [proposition *p* PARCE QUE proposition *q*] censé traduire une relation de causalité où *q* est la cause de l'effet *p*. Dans notre corpus d'entretiens, seul un très petit nombre de PARCE QUE semble fonctionner de cette façon (voir chez Mme P., l. 11-12 : « séparément parce qu'en principe c'est une poche acides aminés une poche glucose complète » ou l. 18-19 : « à vue d'œil parce qu'on est habitué » ou encore, chez Mme S., l. 30-31 : « j'ai pas été parce que bon c'était contrôlé déjà avant »). Chez Mme D., on observe un PARCE QUE, à la ligne 8, qui est plus difficile à interpréter selon ce schéma dans la mesure où il semble *a priori* n'être lié ni avec ce qui précède, ni avec ce qui suit. Arrêtons-nous sur cet exemple resitué ci-après dans son co(n)texte :

- FR* : je vous rappelle de nouveau le: l'objectif de ce: cette petite conversation qu'on va avoir maintenant c'est [mml] maintenant COMPRENDRE APRÈS vous avoir observé comprendre ce que vous avez fait de nouveau↓ [mml alors on va répéter des choses mais:  
 5        alors pendant ces vingt minutes euh: où vous venez d'être filmée qu'est-ce que vous avez fait↓.. [ah] dites dans (rires) dans l'ordre ce que vous avez fait  
*Mme D* : **parce que quand je viens dans le LIGNE il y en a des: gens qui sont déjà: besoin tout de suite les poches↓ et puis ils me demandent les sacs↓ et puis je prends les: bacs. les box et puis je contrôle les fiches sur les bacs. et puis je: je contrôle la numéro les volumes est-ce qu'ils correspondent tout ça que ça va bien j'OUVRE les sacs je prends CINQ poches [...]**

La demande initiale de dire ce qui a été fait n'attend pas une réponse en PARCE QUE. Ce n'est donc pas en amont qu'il faut chercher. On peut alors faire l'hypothèse que le commentaire en PARCE QUE s'inscrit dans une structure de type [PARCE QUE proposition *q* (ALORS) proposition *p*], et que ce qu'il faut entendre est : « parce que quand je viens dans le LIGNE il y en a des: gens qui sont déjà: besoin tout de suite les poches↓ et puis [au sens de « et que »] ils me demandent les sacs↓ [prop. *q*] et puis [au sens de « alors »] je prends les: bacs... [prop. *p*]. Du point de vue du sens, cette hypothèse apparaît tenable. Le problème d'interprétation résiderait donc ici uniquement dans le fait que Mme D. emploie indifféremment le même organisateur ET PUIS pour signifier, soit un lien de consécution (ET), soit un lien de causalité (ALORS).

Mais on observe également d'autres fonctionnements de PARCE QUE. Par exemple, Mme D. dit à un moment (voir l. 32-33) : « je me demandais qu'est-ce que c'est ça [prop. *p*] parce que ça m'intéresse tout de suite [prop. *q*]) ». On voit ici que PARCE QUE n'a pas pour fonction de relier causallement les deux propositions, mais plutôt d'introduire un commentaire métalinguistique ou une justification explicitant le motif que Mme D. a de dire *p*. En somme, on peut distinguer deux types de PARCE QUE, l'un qui fonctionne comme un *connecteur micro-syntaxique*, c'est-à-dire comme une simple conjonction de subordination reliant deux contenus propositionnels à l'intérieur d'une clause, l'autre qui fonctionne comme un *connecteur macro-syntaxique*, qui articule deux clauses entre elles. Chez Mme S., par exemple, qui sature ses propos de PARCE QUE, on observe de nombreux emplois de niveau macro-syntaxique. Prenons-en quelques exemples :

- j'ai contrôlé que c'était vraiment la même que c'était le bon numéro parce qu'elle est marquée le numéro de de lot (l. 18-20)
- j'ai regardé qu'il y a la cinq cent huitante deux parce que c'est ça que je *somos* en train de remplir (l. 21-22)
- normalement après il faut vérifier aussi qu'*el* timbrage c'était ça correspond parce qu'elle est marquée même le timbrage (l. 29-30)

Dans ces trois exemples, PARCE QUE introduit un apport informationnel qui explicite l'énonciation qui précède. Dans ce cas, PARCE QUE semble avoir une valeur équivalente à « il faut dire »<sup>21</sup>. Dans l'exemple qui suit, PARCE QUE fonctionne également à un niveau macro-syntaxique :

*FR* : alors juste tout à l'heure vous vouliez me montrer des choses pendant que: mon collègue filmait je suis pas venue parce que c'était pour euh

*Mme S* : oui [*hein*] parce qu'il faut bien contrôler les poids parce  
5 que je fais le tare [ouais] parce que il y a toujours avant de commencer un poche vide avec le bouchon pour contrôler les poids

Ici, pour comprendre les énoncés introduits par PARCE QUE, il faut opérer une interprétation « indirecte » où la proposition *q* donne le motif de Mme S. d'avoir fait ce qui est énoncé dans les premières lignes de l'entretien (voir « vous vouliez me montrer

---

<sup>21</sup> J'emprunte cette hypothèse à Debaisieux (1984).

des choses »). En effet, Mme S. n'explique pas pourquoi elle a contrôlé les poids ou fait la tare, mais pourquoi elle a voulu le montrer. Les PARCE QUE qui suivent, aux lignes 10 et 12, peuvent être interprétés de la même façon.

Il semble qu'il existe encore un autre type d'emploi de PARCE QUE, observable dans l'exemple suivant : « j'ai pris les sacs parce que là sur place avant d'ouvrir je ouvre regarder les étiquettes avant d'ouvrir » (l. 14-15). Ici, le rapport entre la proposition *p* et la proposition *q* est moins causal que temporel, l'enchaînement [prop. *p* PARCE QUE prop. *q*] traduisant une relation de consécution où *q* est l'antécédent temporel du conséquent temporel *p*. Dans ce cas, PARCE QUE apparaît comme un simple marqueur de structuration discursive. Il correspond à mon sens à ce que Morel et Danon-Boileau (1998) nomment un PARCE QUE « ligateur », dont la fonction est plus de marquer l'enchaînement que la causalité. A propos de ce dernier exemple on ne parlera évidemment plus de « commentaire », l'élément introduit par PARCE QUE appartenant sans conteste à la trame chronologique de la relation.

### 3.6. Du « faire » au « dire sur le faire », quels aménagements ?

On terminera notre analyse de « comment » le travail se dit par la comparaison entre ce qu'ont fait les trois opératrices pendant les vingt minutes d'observation filmée et le compte rendu qu'elles en proposent dans les entretiens *post*. Les tableaux qui suivent tentent de mettre en parallèle, pour chaque opératrice, le plan de texte de la relation chronologique de l'agir (voir le tableau 3 déjà commenté plus haut) et le relevé détaillé de l'agir réalisé, opéré à partir du film<sup>22</sup>.

Tableau 6 : Comparaison de l'agir filmé et de l'agir verbalisé chez Mme S.

AGIR FILMÉ (20 minutes de prise de vue)	AGIR VERBALISÉ (20 minutes d'entretien)
CONTRÔLE (pendant 4 minutes) :	CONTRÔLE :

<sup>22</sup> Le relevé opéré à partir du film n'a évidemment rien d'un relevé « objectif ». Il constitue déjà une reconfiguration de l'agir réalisé qui tient à nos savoirs de chercheur sur la signification d'un certain nombre de gestes ou de déplacements dans ce lieu de travail spécifique.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- entre dans le local</li> <li>- va voir le tableau d'affichage (= lieu de contrôle)</li> <li>- prend une paire de ciseaux</li> <li>- va vers le sac de poches vides et vérifie l'étiquette extérieure</li> <li>- coupe le sac de poches vides</li> <li>- prend cinq poches</li> <li>- retourne au tableau et vérifie le n° de lot d'une poche (en comparant avec les papiers affichés)</li> <li>- pose les cinq poches sur une table avec, dessus, l'étiquette témoin du sac</li> <li>- amène des poches vides à sa place de travail</li> <li>- s'asseoit à son poste</li> <li>- remplit une poche</li> <li>- se lève</li> <li>- va peser une poche vide (= tare)</li> <li>- pèse la poche qu'elle a remplie</li> <li>- vérifie sur le tableau</li> <li>- retourne à sa place</li> <li>- donne la poche vérifiée à sa voisine de droite</li> </ul> <p><b>REmplissage (pendant 16 minutes) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- positionne une poche vide sur un support</li> <li>- donne une pression sur deux boutons pousoirs rouge et noir en même temps</li> <li>- maintient la pression sur bouton noir avec sa main gauche</li> <li>- pose un bouchon sur la fermeture avec sa main droite</li> <li>- positionne une capsule avec sa main droite</li> <li>- lâche la pression de la main gauche</li> <li>- dégage la poche de son support</li> <li>- positionne la poche sur la sertisseuse</li> <li>- répétition des mêmes opérations avec les poches suivantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>j'ai pris les sacs</i></li> <li>- <i>je ouvre</i></li> <li>- <i>regarder les étiquettes avant d'ouvrir</i></li> <li>- <i>j'ai contrôlé</i></li> <li>- <i>j'ai regardé</i></li> <li>- <i>et puis j'ai coupé</i></li> <li>- <i>et puis j'ai pris cinq poches</i></li> <li>- <i>et puis regarder les numéros</i></li> <li>- <i>et puis contrôler le numéro</i></li> <li>- <i>après bon j'ai été à la cahier</i></li> <li>- <i>j'ai contrôlé</i></li> <li>- <i>je pèse la première</i></li> <li>- <i>je le mette là</i></li> <li>- <i>le pèse</i></li> <li>- <i>et puis après je pèse le sac</i></li> <li>- <i>avant somos pesé</i></li> <li>- <i>se pèse cinq sacs</i></li> <li>- <i>et après je laisse cinq poches</i></li> </ul>
---	---

Tableau 7 : Comparaison de l'agir filmé et de l'agir verbalisé chez Mme P.

AGIR FILMÉ (20 minutes de prise de vue)	AGIR VERBALISÉ (20 minutes d'entretien)
<p><b>CONTRÔLE (pendant 8 minutes) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- entre dans le local</li> <li>- vérifie des papiers et les signe</li> <li>- va chercher trois poches (une moitié est remplie)</li> <li>- prend une poche témoin vide et fait la tare</li> <li>- pèse les trois poches</li> <li>- écrit sur un papier (contrôle)</li> <li>- remet les poches au poste de remplissage</li> <li>- prend cinq poches remplies au poste n°1</li> <li>- les pèse</li> <li>- écrit sur un papier (contrôle)</li> <li>- remet les poches au poste de remplissage 1</li> <li>- (répétition des 4 items précédents pour chaque poste de travail)</li> <li>- range des papiers</li> <li>- vérifie sur le tableau</li> </ul> <p><b>APPROVISIONNEMENT (pendant 5 minutes) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vérifie où il manque des bouchons et des capsules</li> <li>- va chercher des capsules rouges et remplit les petits bacs aux postes de remplissage impairs</li> <li>- va chercher des bouchons et remplit les petits bacs aux postes de remplissage impairs</li> <li>- va chercher des capsules blanches et remplit les petits bacs aux postes de remplissage pairs</li> <li>- va chercher des bouchons et remplit les petits bacs aux postes de remplissage pairs</li> </ul> <p><b>VIDANGE (pendant 3 minutes) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prend une bouteille en verre vide</li> <li>- va dévisser une bouteille de liquide au poste 1</li> <li>- change la bouteille</li> <li>- vide le liquide avec un entonnoir</li> <li>- visse la bouteille vidée au poste 2</li> </ul>	<p><b>CONTRÔLE :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tout d'abord j'ai fait le contrôle des volumes</li> <li>- j'ai fait séparément</li> <li>- ensuite j'ai j'ai approvisionné pour les capsules et puis les bouchons</li> <li>- et ensuite j'ai vidé les bouteilles</li> <li>- j'ai fait tout ça</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- répétition des 4 opérations précédentes (5 fois)</li> <li>- se rince les mains dans un seau</li> </ul> <p>APPROVISIONNEMENT (<i>pendant 4 minutes</i>) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- va vers le bac contenant des sacs de poches vides</li> <li>- coupe l'étiquette extérieure d'un sac</li> <li>- note quelque chose</li> <li>- ouvre le sac et sort l'étiquette intérieure</li> <li>- prend cinq poches</li> <li>- les met de côté</li> <li>- ravitaille les postes de remplissage en poches vides</li> <li>- jette le plastique vide par terre</li> <li>- prend le deuxième sac du bac et répète les 5 opérations ci-dessus</li> </ul>	
---	--

Tableau 8 : Comparaison de l'agir filmé et de l'agir verbalisé chez Mme D.

AGIR FILMÉ (23 minutes de prise de vue)	AGIR VERBALISÉ (20 minutes d'entretien)
<p>CONTRÔLE ET APPROVISIONNEMENT (<i>pendant 8 minutes</i>) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- entre dans le local</li> <li>- prend le bac rempli de sacs de poches vides</li> <li>- coupe l'étiquette extérieure et la met de côté</li> <li>- coupe le 1<sup>er</sup> sac plastique</li> <li>- vérifie l'étiquette</li> <li>- prend cinq poches</li> <li>- vérifie au tableau d'affichage</li> <li>- vérifie le n° de lot de chaque poche</li> <li>- met une poche de côté</li> <li>- écrit quelque chose</li> <li>- pose les cinq poches avec l'étiquette du sac dessus</li> <li>- approvisionne les différents postes de travail en poches vides</li> <li>- coupe le 2e sac plastique et refait les 8 opérations ci-dessus</li> <li>- coupe le 3e sac plastique et refait les 8 opérations</li> </ul>	<p>CONTRÔLE :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quand je viens [...] ils me demandent les sacs</li> <li>- et puis je prends les bacs</li> <li>- et puis je contrôle les fiches</li> <li>- et puis je contrôle la numéro</li> <li>- j'ouvre les sacs</li> <li>- je prends cinq poches</li> <li>- je prends les premières</li> <li>- et puis je mélanger/mélangeais</li> <li>- je prends cinq pièces</li> <li>- je prenais une en haut</li> <li>- je prenais comme ça cinq poches</li> <li>- je prends les gammes</li> <li>- et puis je contrôle la numéro</li> <li>- je contrôle numéro de lot</li> <li>- et puis je contrôle écran</li> <li>- et puis après je signe cette fiche</li> <li>- je mettais numéro de lot</li> <li>- et puis je donnais mon s-</li> <li>- je mets mon signature</li> <li>- et je laissais à côté</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- repousse le bac vide</li> <li>- va montrer une poche à l'opératrice n°1</li> <li>- discute avec l'opératrice n°1</li> <li>- l'opératrice n°3 l'appelle</li> <li>- discute avec l'opératrice n°3</li> <li>- marque la poche défectueuse au stylo noir</li> <li>- pose la poche défectueuse de côté</li> <li>- va à son poste de travail</li> </ul> <p>REmplissage (<i>pendant 15 minutes</i>) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- positionne une poche vide sur un support</li> <li>- donne une pression sur deux boutons pousoirs rouge et noir en même temps</li> <li>- maintient la pression sur bouton noir avec sa main gauche</li> <li>- pose un bouchon sur la fermeture avec sa main droite</li> <li>- positionne une capsule avec sa main droite</li> <li>- lâche la pression de la main gauche</li> <li>- dégage la poche de son support</li> <li>- positionne la poche sur la sertisseuse</li> <li>- répétition des mêmes opérations avec les poches suivantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>j'ai donné aux dames</i></li> <li>- <i>et puis quand quand je viens dans ligne</i></li> <li>- <i>moi je me demandais qu'est-ce que c'est ça</i></li> <li>- <i>et puis j'ai regardé</i></li> <li>- <i>j'ai demandé aux dames</i></li> <li>- <i>et puis elle m'a dit</i></li> <li>- <i>et puis moi j'ai mis avec un crayon noir</i></li> </ul>
---	--

Les tableaux ci-dessus montrent tout d'abord que les opératrices ne verbalisent qu'une partie de ce qu'elles ont fait. Par exemple, Mme S. et Mme D. qui ont effectué leur tâche de remplissage pendant les trois quarts du temps où elles ont été filmées n'en disent absolument rien. Elles ne relatent que les autres tâches, respectivement des tâches de contrôle pour Mme S. et des tâches de contrôle et d'approvisionnement pour Mme D. Il est vrai qu'elles ont déjà eu l'occasion de parler du remplissage lors de l'entretien *ante*. Cela n'explique cependant pas, à mon sens, pourquoi elles ne le mentionnent pas du tout, la question initiale de l'entretien étant tout de même : « Qu'est-ce que vous avez fait pendant ces vingt minutes où vous venez d'être filmée ? ». Faut-il y voir une valorisation des tâches de contrôle par rapport à la tâche de remplissage plus répétitive et

plus contrainte dans son déroulement ? Ce n'est qu'une hypothèse impossible à vérifier en l'état. Mme P. qui n'a fait que des tâches de contrôle, d'approvisionnement et de vidange omet elle aussi de citer une des tâches qu'elle a faites, à savoir l'approvisionnement en poches vides qui a pourtant occupé le cinquième du temps filmé (4 minutes). Ce que l'on peut remarquer chez les trois opératrices c'est que les « omissions » concernent toutes la dernière tâche effectuée. Ici encore, il est difficile de dépasser le simple constat pour tenter une explication. Est-ce une simple coïncidence ? Est-ce que lorsqu'on relate ce que l'on a fait on commence systématiquement par le début, quitte à « oublier » la fin en cours de route ? Il faudrait évidemment un plus grand nombre d'entretiens pour valider ces hypothèses.

On vient de le voir, l'agir réalisé n'est pas verbalisé dans sa totalité. Un autre élément peut être relevé. La *granularité* même de l'agir verbalisé diffère d'une personne à l'autre. Par exemple, Mme P. qui rend compte d'à peu près toutes les tâches qu'elle a effectuées donne à voir une granularité très grossière de l'agir. En effet, elle mentionne trois « titres » de tâches (*faire le contrôle, approvisionner pour les capsules et les bouchons, vider les bouteilles*) sans du tout entrer dans le détail des gestes et des manipulations de matériel que chacune de ces tâches exige. A l'inverse, Mme S. et Mme D. qui ne rendent compte que d'une infime partie du travail réalisé le font avec beaucoup de précisions, un peu à la manière des procédures officielles de l'entreprise (voir Mme D : *et puis je prends les bacs / et puis je contrôle les fiches/ et puis je contrôle la numéro / j'ouvre les sacs / je prends cinq poches*).

Dernier constat, enfin, les opératrices ne verbalisent pas qu'une suite de comportements observables. Elles donnent du sens aux différents gestes accomplis. Par exemple, quand Mme P. dit « j'ai fait le contrôle des volumes », elle résume une succession de gestes et de déplacements pour leur affecter un sens global et une fonction dans le déroulement de son travail. Ici on peut observer que le regroupement de *n* gestes en une opération qui fait sens — le contrôle des volumes — correspond en fait au découpage de l'activité tel qu'il apparaît dans les documents procéduraux de l'entreprise. Il existe en effet une procédure spécifique, la méthode de contrôle n° 2-15, intitulée

« Contrôle des volumes de remplissage », consignée dans un classeur de documentation et à disposition dans le local de remplissage. A ce propos, on peut remarquer que, de façon générale, Mme P. donne plutôt les « titres » des procédures alors que Mme S. et Mme D. s'appliquent à en dévider tous les items.

#### 4. CONCLUSIONS

Les entretiens constituent un espace interprétatif de l'agir référent. En d'autres termes, il s'agit d'agirs représentés. La question maintenant est de voir si ces agirs représentés ont des parentés ou non. Dans la mesure où l'analyse est limitée à trois cas seulement, on ne saurait bien sûr tirer des conclusions générales. On peut toutefois faire quelques observations. La première a trait au *déroulement des entretiens* sur le site pharma. Les entretiens ont été provoqués et orientés par notre dispositif et nos questions de recherche. A partir des intitulés de questions précis on aurait pu s'attendre à des scénarios assez similaires. Or, il n'en est rien. On l'a vu plus haut, la dynamique s'est co-construite en échappant le plus souvent aux contraintes du canevas pré-établi. Chaque opératrice est entrée à sa façon dans l'entretien puis en a co-dirigé le déroulement. Le deuxième point à relever concerne la *mise en forme verbale de l'agir référent*. Les analyses ont montré que les verbalisations des trois opératrices présentent globalement une structure de type « relation » repérable dans la présence d'un plan de texte chronologique, balisé par de nombreux organisateurs temporels. Ce mode de textualisation semble résulter de la logique d'étapes de l'agir qui sous-tend les diverses actions effectuées par les opératrices. En effet, dans le local de remplissage, tout doit être réalisé dans la chronologie prescrite, la moindre transgression dans l'ordre d'exécution pouvant conduire à une catastrophe : mélange d'étiquettes, contamination des produits, etc. Au-delà de cette mise en forme générale de type chronologique, les analyses montrent au moins deux « styles » relativement contrastés : chez Mmes S. et D., un mode de textualisation de l'agir qui privilégie un déroulement chronologique détaillé et qui est, en ce sens, très proche du style des procédures en circulation sur le site

pharma ; chez Mme P., un mode de textualisation qui laisse plus de place aux commentaires et aux évaluations. A ce propos, on peut se demander s'il s'agit de deux styles particuliers propres à des individus spécifiques ou de deux « modèles » disponibles pour relater l'agir. Cela revient à se poser la question, déjà évoquée en début d'article, de l'existence ou non de pratiques langagières socialement et historiquement réglées pour dire le travail. Sans être en mesure de répondre directement, je soulignerai que Mme P., qui a occupé autrefois dans l'entreprise le poste de chef de laboratoire, semble encore s'identifier à cette fonction. C'est peut-être la raison pour laquelle elle choisit un mode de verbalisation qui laisse une grande part à l'explicitation du pourquoi et du comment de son travail. Quant au cas des deux opératrices qui empruntent plus au modèle textuel de la procédure en vigueur dans l'entreprise pour rendre compte de ce qu'elles font, on pourrait l'expliquer comme suit. La philosophie de management de l'entreprise pharma pousse chaque opérateur d'une ligne de production, quelle que soit sa position hiérarchique, à prendre connaissance des documents techniques relatifs à son activité ainsi qu'à s'exprimer sur son travail. Cela explique peut-être cette propension à rendre compte de son activité en puisant dans les discours disponibles à propos du travail prescrit. Pour conclure sur la mise en forme de l'agir référent, on constate qu'au-delà des styles de verbalisation contrastés on peut relever quelques régularités dans les mécanismes linguistiques : la présence importante du JE ainsi qu'une dominante de relations prédicatives directes. Le troisième point a trait au *statut agentif des opératrices*. Ici aussi, on observe que chacune met en scène à sa façon les divers « registres » d'agir<sup>23</sup>. Mme P. dont je viens de dire qu'elle semble encore jouer son rôle de chef de laboratoire relate plutôt un agir « expérience ». Outre quelques mentions d'un agir « situé »/contextualisé comme : *tout d'abord j'ai fait le contrôle des volumes ou ben j'ai fait tout ça pour l'ins- en vingt minutes quoi*, elle relate de façon dominante une forme de cristallisation personnelle de son expérience et de celle des autres opérateurs/trices, sans aucune marque de

---

<sup>23</sup> J'emprunte la notion de « registre » à Bulea & Fristalon, ici-même. Cette notion a l'avantage de permettre une analyse du type d'agentivité en lien avec le type de référent temporel.

contextualisation (voir ligne 24 : *je fais le matin le le matin au milieu du lot et puis le SOIR [mm] on regarde on vérifie quand même.. parce qu'il faut dire il y a une limite [mm] puis comme on est habitué à: je suis habituée à voir comment c- c'est le volume*). L'agir apparaît ici comme habituel. Mme D., outre l'insertion d'un récit (voir plus haut l'anecdote des poches défectueuses qui commence comme suit : *vous avez vu quand je viens dans ligne il y a cinq poches qui a traîné à côté*), semble également plutôt relater un agir « expérience » (voir ligne 8 : *quand je viens dans le LIGNE il y en a des: gens qui sont déjà: besoin tout de suite les poches↓ et puis ils me demandent les sacs↓ et puis je prends les: bacs. les box et puis je contrôle les fiches sur les bacs. et puis je: je contrôle la numéro les volumes est-ce qu'ils correspondant tout ça que ça va bien j'OUVRE les sacs je prends CINQ poches*). Mme S., enfin, relate l'agir référent en mélangeant sans cesse trois registres : un agir « situé » (*j'ai coupé, j'ai pris, etc.*), un agir « expérience » (*des fois je regarde, ça c'est les responsables qui signent, etc.*) et un agir « canonique » (*normalement après il faut vérifier, il faut signer tout*) dont la particularité linguistique est de se manifester avec une saturation de la modalité déontique « il faut ». Ce constant va-et-vient d'un registre à l'autre est exemplaire dans l'extrait suivant (lignes 24 à 38) :

*et puis j'ai coupé et puis j'ai j'ai pris cinq poches de différents endroits [ouais] comme ça je sais qu'elle est bien le bonne poche et puis regarder les numéros de poche et l'écran qu'elle correspond en en la gamma [mm] del suivi et puis contrôler le numéro [mm] puis c'est bon [d'accord] normalement après il faut vérifier aussi qu'el timbrage c'était ça correspond parce qu'elle est marqué même le timbrage j'ai pas été parce que bon c'était contrôlé déjà avant parce que normalement le contrôlent l'opérateur plus les responsables parce qu'il faut signer tout que c'était corresponda bien les les bons numéros [XX] de timbrage [X signer↑] normale- non le timbrage ils signent des fois je regarde après bon j'ai été à la cahier j'ai contrôlé BIEN que c'était les bons numéros parce que ça c'est les responsables qui signent trois personnes\_ [ouais] qui signent avant de commencer un boulot*

Je terminerai sur une observation concernant la saisie de l'agir. On l'a vu, chaque opératrice va puiser dans l'agir référent quelque chose de différent. A ce propos, on peut supposer que le contexte socio-subjectif de l'entretien a une incidence forte sur ce que chacune juge être un élément pertinent à relater. En fonction des représentations qu'elles se font de nos attentes de

chercheur et du but communicationnel de l'entretien, il paraît évident qu'il y a des degrés de pertinence à évoquer certains éléments de l'agir référent ou pas. Pour conclure, enfin, sur la prétendue *difficulté à dire le travail*, je ferai l'hypothèse que le fait de ne pas être locuteur francophone aide plutôt à verbaliser. Reprenant la distinction de Berrendonner entre la micro-syntaxe et la pragma-syntaxe, je dirai que si le locuteur allophone peut être gêné par les contraintes de réction micro-syntaxiques, il n'en est peut-être pas de même au niveau pragmatique/ « rhétorique ». Il semblerait même qu'il se sente plus libre d'organiser son discours comme il le souhaite.

#### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. & Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Seuil.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Béguelin, M.-J. (2002). Clause, période ou autre ? La phrase graphique et la question des niveaux d'analyse, *Verbum*, XXIV, 85-107.
- Berrendonner, A. (2002a). Les deux syntaxes, *Verbum*, XXIV, 23-35.
- Berrendonner, A. (2002b). Morpho-syntaxe, pragma-syntaxe et ambivalences sémantiques. In H. Nölke & A. Leth Andersen (Ed.), *Macroyntaxe et macro-sémantique*. Berne : Peter Lang.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Boutet, J., Fiala, P. & Simonin-Grumbach J. (1976). Socio-linguistique ou sociologie du langage, *Critique*, 344, 68-85.
- Boutet, J. (1993). Activités de langage et activité de travail, *Education permanente*, 116, 109-117.
- Boutet, J. (1995) (dir.). *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Debaisieux, J.-M. (1984). Le fonctionnement de *parce que* en français parlé contemporain », *Actes de la première rencontre de jeunes linguistes*, Dunkerque, Centre d'Etudes Linguistiques – Maison de la Recherche, 33-44.
- François, J. & Denhière, G. (1997). *Sémantique linguistique et psychologie cognitive. Aspects théoriques et expérimentaux*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Groupe de Fribourg (à paraître). *Grammaire de la période*.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques. Le faire et le dire sur le faire, *Recherche et formation*, 27, 15-28.
- Morel, M.-A. & Danon-Boileau, I. (1998). *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. Paris : Ophrys.
- Plazaola Giger, I. & Friedrich, J. (2004). Comment l'agent met-il son action en mots? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants. In L.

- Filliettaz & J.-P. Bronckart (Ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et application*. Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Revaz, F. (1997). *Les textes d'action*. Publication du Centre d'Etudes Linguistiques des Textes et des Discours, Université de Metz ; Paris : Klincksieck.
- Revaz, F. (1998). Variétés du présent dans le discours des historiens, *Pratiques*, 100, 43-61.
- Ricœur, P. (1992). Une reprise de *La Poétique d'Aristote*, *Lectures*, t.II. Paris : Seuil, pp. 464-478.
- Schwartz, Y. (1989). "C'est compliqué". Activité symbolique et activité industrieuse, *Education permanente*, 116, 119-131.

## ANNEXE I

## CANEVAS POUR LES ENTRETIENS POST

Rappel de l'**objectif** de l'entretien : comprendre après coup ce qui s'est réellement passé (cf. mes notes d'observation et mes éventuelles questions)

1. *Vous venez d'être filmée pendant 20 min., qu'est-ce que vous avez fait pendant tout ce temps ? (remplissage-sertissage seulement ou tâches « autour » ?)*

Attention : phase délicate où il sera peut-être nécessaire de faire des relances si le commentaire est trop laconique...

2. *Est-ce que le moment qui vient d'être filmé correspond bien à ce que vous faites habituellement ? Est-ce qu'il y a eu des incidents, des imprévus ? Si oui, lesquels ?*
3. *Réponses à mes questions éventuelles issues de l'observation...*
4. *Portez-vous toujours un masque ? Comment le mettez-vous ? (cf. TF 20-004) A quel moment le mettez-vous ? Le changez-vous dans la journée ? A quoi sert-il ?*
5. *Est-ce qu'il y a eu des incidents ou des imprévus ces derniers temps ? (attente d'une anecdote)*
6. *Est-ce que vous avez encore des informations à apporter à propos de votre travail ? ou quelque chose à raconter ?*

Remerciements et clôture de l'entretien.

## ANNEXE II

## CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Le principe clé est de transcrire selon l'orthographe des dictionnaires, sans trucage. Cela implique que l'on n'insère pas d'apostrophe pour signaler des particularités de prononciation, comme par exemple : « pa'c'qu'y avait un problème » ou « j'sais pas ». On considère en outre que les usages contemporains du français permettent d'avoir plusieurs prononciations pour une même séquence graphique ; ex : [ΣΕπα] ou [Ζ↔σΕπα] pour « je sais pas » ; [φα], [ιλφα] ou [ιλιφα] pour « il y a », etc.

Résumé des conventions :

- ... Pauses : le nombre de points correspond approximativement au nombre de secondes
- ↑ Intonation montante (différence significative)
- ↓ Intonation descendante (différence significative)
- :
- EN CAPITALES Allongement syllabique
- Accentuation (accent expressif / intensité sonore plus grande)
- XXX Séquence incompréhensible : chaque syllabe = X
- (...) Accompagnement non verbal : par exemple : (rires)
- /..., .../ Plusieurs transcriptions possibles : l'interprétation la plus plausible est placée en premier (*quand je commençais, j'ai commencé*)
- soulignement Chevauchement de paroles
- Amorce de mot (*je donnais mon s- je mets ma signature*)

Les consonnes graphiques finales prononcées sont signalées avec un tiret (*pour agrafer le ticket-t*).

Les mots qui manifestement n'appartiennent pas au lexique français sont notés en italiques (par exemple : *somos* pour « sommes », *pero* pour « mais », mais aussi *se* pour « on » afin de ne pas le confondre avec le « se » français.

## ANNEXE III

TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS  
(1<sup>e</sup> QUESTION : « QU'AVEZ-VOUS FAIT ? »)

*Entretien n°1/ Mme S. interviewée le 10 septembre 2002 à 9h30*

- FR : alors juste tout à l'heure vous vouliez me montrer des choses pendant que: mon collègue filmait je suis pas venue parce que c'était pour euh
- Mme S : oui [hein] parce qu'il faut bien contrôler les poids parce que je fais le tare [ouais] parce que il y a toujours avant de commencer un poche vide avec le bouchon pour contrôler les poids
- FR : d'accord juste simplement je je suis pas venue parce que comme ça c'est le plus naturel possible hein c'est
- Mme S : d'accord parce
- 10 FR : faudrait pas qu'on apparaisse
- Mme S : voilà parce que moi la première chose
- FR : alors expliquez-moi ce que vous faites
- Mme S : voilà j'ai pris les sacs parce que là sur place avant d'ouvrir je ouvre regarder les étiquettes avant d'ouvrir pour qu'elles correspondent à la même étiquette qu'il y a collée sur les sacs à l'étiquette qui vient de d'arrière *del baca* ça veut dire c'est la même j'ai contrôlé que c'était vraiment la même que c'était le bon numéro parce qu'elle est marquée le numéro de de lot plus pour le pays elle est marquée [mm] aujourd'hui je travaille pour la Corée j'ai regardé qu'il y a la cinq cent huitante deux : parce que c'est ça que je *somos* en train de remplir
- FR : et vous avez découpé
- Mme S : et puis j'ai coupé et puis j'ai j'ai pris cinq poches de différents endroits [ouais] comme ça je sais qu'elle est bien le bonne poche et puis regarder les numéros de poche et l'écran qu'elle correspond *en en la gamma [mm] del* suivi et puis contrôler le numéro [mm] puis c'est bon [d'accord] normalement après il faut vérifier aussi qu'*el* timbrage c'était ça correspond parce qu'elle est marqué même le timbrage j'ai pas été parce que bon c'était contrôlé déjà avant parce que normalement le contrôlent l'opérateur plus les responsables parce qu'il faut signer tout que c'était *corresponda* bien les les bons numéros [XX] de timbrage [X signer↑] normale- non le timbrage ils signent des fois je regarde après bon j'ai été à la cahier j'ai contrôlé BIEN que c'était les bons numéros parce que

- ça c'est les responsables qui signent trois personnes\_ [ouais] qui  
 35 signent avant de commencer un boulot  
 FR : vous avez aussi PESE les poches  
 Mme S : ah parce qu'il faut peser toujours vérifier parce que *el*  
 suivi il y a les poids que ça peut. passer et ça et ça passe pas ça  
 veut dire je passe je pèse la première c'est un sac vide avec un  
 40 bouchon\_ [mm] comme ça je le mette là le pèse *en* zéro et puis  
 après je pèse le sac la remplir celui-là que me corresponde à la  
 première [d'accord] et puis elle c'est normal elle est déjà  
 préparée  
 FR : vous avez pas encore commencé vous avez pesé des sacs  
XXX [ah OUI] toutes préparées  
 45 Mme S : parce qu'avant *somos* pesé ça veut dire nous se pèse cinq  
 sac si c'est bien le BON poids je pouvais commencer à remplir et  
 après je laisse CINQ poches. pour la responsable qu'il pèse pour  
 sav- pour vérifier vraiment que c'est vraiment le bon poids  
 FR : c'est les poches qui sont sur votre chariot à droite  
 50 Mme S : heu voilà [ah d'accord] c'est ça qui fait cinq de chaque  
 machine ça veut dire  
 FR : c'est les cinq premières ou bien  
 Mme S : heu bon ça peut passer deux ou trois si le poids c'est  
 bon ça peut passer *pero* les premières choses parce qu'après ils  
 55 pèsent chaque heure il va peser cinq poches plus cinq  
 complètes.. parce que ça peut varier un peu les poids hein...  
 FR : oui je savais pas si les poches qui étaient sur le chariot  
 c'étaient des déchets non  
 Mme S : non non non non sur le chariot sont des bonnes poches  
 FR : VOUS vous vérifiez jamais [ah] s'il y a des poches à jeter qui  
 60 sont pas bonnes euh  
 Mme S : non parce que c'est nous que qui pèse ça veut dire si  
 vous pesez et c'est le bon poids pas nécessaire de jeter rien si  
 vous pesez la première avant de commencer et il correspond  
 pas à le poids il faut le jeter ça c'est poubelle tout de suite

*Entretien n°2 / Mme P. interviewée le 10 septembre 2002 à 11h*

Mme P : (rires) c'est pas évident hein de se faire fi- de se faire filmer quand même (rires)

FR : non non non c'est c'est bon là ça ça enregistre ok\_ bien alors maintenant le: l'objectif de ce petit (rires) moment de d'interview c'est pour comprendre après coup ce qu'on a filmé\_ hein [d'accord] des explications alors par rapport à euh donc ce que vous vous avez fait pendant ces ces vingt minutes de film vous pouvez juste redire un peu le XX

10 Mme P : bon tout d'abord j'ai: fait le contrôle des volumes alors ça veut dire les poches acides aminés et les poches glucosées séparément. parce qu'en principe c'est une poche euh acides aminés une poche glucose complète. alors j'ai fait séparément. euh ensuite j'ai euh:

FR : c'était le pesage

15 Mme P : ouais [bon] j- on on parle toujours le contrôle du volume [d'accord] ouais vous pou- vous pouvez dire

FR : XXX quand vous videz l'air dans les poches vous vérifiez aussi

20 Mme P : ouais quelque- ouais à comme ça à vue d'œil parce qu'on est HABITUÉ. on sait à peu près on a des MARQUES euh dans sur le flex et puis l'air c'est juste pour euh la poche glucose les acides aminés il y a pas d'air. non. mais: tandis qu'avec le la poche glucose on ajoute de l'air.

FR : et ça vous dites vous faites en passant mais quand vous faites ça

25 Mme P : je fais le matin le le matin au milieu du lot et puis le SOIR [mm] on regarde on vérifie quand même.. parce qu'il faut dire il y a une limite [mm] puis comme on est habitué à: je suis habituée à voir comment c- c'est le volume. parce qu'autrement chaque fois faut: faire euh avec la seringue

FR : d'accord [hein] vous vous avez plus besoin de passer par euh la seringue\_

Mme P : non non on est habitué maintenant ça vient

30 FR : tout le monde sur la ligne euh X

Mme P : ouais mais je ouais mais je je regarde quand même hein si c'est pas bon je fais j'ajoute ou je s'il y a trop je diminue moi je préfère le faire moi-même

FR : où est-ce que où est-ce que vous ajoutez et diminuez

35 Mme P : ben c'est en-dessous des machines il y a une une vanne et puis euh on ajoute ou on diminue l'air.. voilà

FR : et puis sinon qu'est-ce que vous avez fait

Mme P : ben j'ai approvisionné les: le: pour les capsules et puis les bouchons [mm] alors il y a les capsules euh.. acides aminés euh c'est

les capsules ROUGES [mm] euh on a des bouchons à flex ils  
 40 /appellent, s'appellent/ c'est spécial pour euh les acides aminés.  
 parce qu'ils s'enfoncent MIEUX c'est moins  
*FR : XX* c'est pas les même contrôles\_

Mme P : non\_ non non pour les acides aminés et glou- glucose c'est  
 pas la même chose. pour l'infirmière c'est plus facile à enfoncer  
 45 [mm]. à enfoncer l'aiguille ou je sais pas ce qui bon voilà\_. et puis  
 pour euh.. pour glucose c'est des capsules blanches puis des  
 bouchons durs qu'ils appellent [mm].. et ensuite j'ai... vidé les  
 bouteilles.. alors c'est euh. la solu- c'est de la solution qui est  
 aspirée.. c'est à chaque fois qu'on remplit la solution dans les tuyaux  
 50 il y a toujours de la du liquide alors c'est aspiré pour pas qu'il y en  
 ait partout sur la machine que ça salisse les flex [mm] parce que c'est  
 ça les les flex ça fait à la stérilisation ça fait comme du caramel puis  
 c'est fichu. il faut que ça soit bien propre et tout hein [mm] ben j'ai  
 fait tout ça pour l'ins- en vingt minutes quoi

55

*Entretien n°3 / Mme D. interviewée le 10 septembre 2002 à 14h45*

*FR : je vous rappelle de nouveau le: l'objectif de ce: cette petite conversation qu'on va avoir maintenant c'est [mm] maintenant COMPRENDRE APRÈS vous avoir observé comprendre ce que vous avez fait de nouveau↓ [mm] alors on va répéter des choses mais:*

5 alors pendant ces vingt minutes euh: où vous venez d'être filmée qu'est-ce que vous avez fait↓ .. [ah] dites dans (rires) dans l'ordre ce que vous avez fait

Mme D : parce que quand je viens dans le LIGNE il y en a des: gens qui sont déjà: besoin tout de suite les poches↓ et puis ils me  
 10 demandent les sacs↓ et puis je prends les: bacs. les box et puis je contrôle les fiches sur les bacs. et puis je: je contrôle la numéro les volumes est-ce qu'ils correspondant tout ça que ça va bien j'OUVRE les sacs je prends CINQ poches mais DIFFÉREMMENT dans les: je prends les premières à et puis un petit peu plus loin je /MÉLANGER,  
 15 MÉLANGEAIS/ toutes les je prends cinq pièces mais dans toutes les cent-cinquante poches↓. je prenais pas: DESSUS tout de suite CINQ et puis c'est tout je prenais une: en haut une au milieu un un peu plus loin et tout ça je prenais comme ça cinq poches je prends les gammes

et puis je contrôle. la numéro je contrôle numéro de lot et puis je  
20 contrôle écran. et puis après: je SIGNE cette fiche je mettais numéro  
de lot et puis je: je donnais mon: s- je mets mon signature↓. pour  
euh: PLUS TARD pour si ça vient quelque chose je sais pas.. euh ça  
pouvait arriver plus tard je ne sais pas combien de temps et puis on  
peut toujours contrôler QUI c'est qui ouvrit cette sac QUI c'est qui a  
25 contrôlé et puis qui l'a fait↓ et je laissais à côté↓ [mm] et puis PLUS  
TARD. peut-être un petit peu avant la pause vers cinq heures et  
demie. moi je me lève et puis j'ai coupé cette cinq pièces et puis j'ai  
M'AGRAFÉ avec ce ticket-t. [mm] de là là il était sûr de ça vient cette  
30 poche que ça vient dans cette bac-là↓ et puis c'est moi que j'ai signé  
j'ai contrôlé et puis là on est sûr que c'est moi-même que j'ai fait↓ j'ai  
donné aux dames et puis quand: vous avez vu quand je viens dans  
ligne il y a cinq poches qui a traîné à côté [mm] moi je me demandais  
qu'est-ce que c'est ça↑ [m]. parce que ça m'intéresse tout de suite il y  
35 a PAS de feuille en haut et PAS de fiche qui soit ou même ouvrir en X  
poche et puis j'ai regardé j'ai demandé aux dames et puis elle m'a dit  
il y a un point noir il y en a d'écran qui était: il était pas bon on peut  
pas laisser passer parce que il est pas visible [mm] et puis moi j'ai  
mis avec un crayon: noir comme ça on va montrer au chef [mm] et  
40 puis on fait encore les: qui fait plus attention au fromage [voilà]  
comme ils ont fait

LES CAHIERS DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

*extrait du catalogue*

- 90 Globalisation économique et systèmes de formation en Suisse. Michel Carton, Siegfried Hanhart, Soledad Perez, Edo Poglia, Jean Terrier, éditeurs, 1999.
- 91 Pratiques langagières et didactique des langues. Jean-Paul Bronckart, Sandra Canelas-Trevisi, Glais Sales Cordeiro, éditeurs, 1999.
- 92 Didactique et alphabétisation. Kristine Balslev, 2000.
- H.s. Références bibliographiques. Guide pour les travaux universitaires en sciences de l'éducation. Greta Pelgrims Ducrey, 2000, hors série, troisième édition
- 93-94 Innovation et vie des établissements scolaires. Compétences et rôles des acteurs. Pierre-Alain Besençon, Raphaël Pasquini & Cyril Petitpierre, 2000.
- 95 Regards pluriels sur l'approche biographique : entre discipline et indiscipline. Peter Alheit, Jean-Michel Baudouin, Pierre Dominicé, Marie-Christine Joso, René Lévy, Pierre Marc, Jacqueline Monbaron, Ronald Muller, Christophe Niewiadomski, Françoise Ruedin Equey, Laurence Türkal, 2001.
- 96 Arts plastiques à l'école : apports de l'analyse didactique. CD-Rom. René Rickenmann, 2001.
- 97 Le comédien entre ombre et lumière. Identités au travail et reconnaissance sociale. Sandrine Cortessis, 2002.
- 98 La rénovation de l'enseignement primaire. Le cas genevois à l'épreuve de la pratique. Annelise Rotenberger, 2002
- 99 Didactique, texte et jeu dramatique. Jean-François Lattion & Olivier Papaux, 2003
- 100 Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit. Madelon Saada-Robert, Martine Auvergne, Kristine Balslev, Véronique Claret-Girard, Katia Marzurczak, Carole Veuthey, 2003.
- 101 Rapport à l'échec et construction de soi. Josiane Hernandez, 2003
- 102 Formation continue universitaire et parcours professionnel. Etienne Bourgeois, Martine Chaponnière, Pierre Dominicé, Céline Merad-Malinvern, Sylvie Mezzena, Myriam Vandamme, 2004.
- 103 Agir et discours en situation de travail. Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea, Laurent Filliettaz, Isabelle Fristalon, Itziar Plazaola Giger, Françoise Revaz, 2004

Jean-Paul Bronckart & Groupe LAF (Ed.)  
Ecaterina Bulea, Laurent Filliettaz, Isabelle Fristalon,  
Itziar Plazaola Giger, Françoise Revaz

---

### *Agir et discours en situation de travail*

Ce Cahier présente les orientations générales et un bilan intermédiaire des résultats d'un projet de recherche conduit par le groupe *Langage, Action, Formation* (LAF), intitulé *L'analyse des actions et des discours dans trois situations de travail et leur exploitation dans les démarches de formation* et subventionné par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique.

La première partie est centrée sur le questionnement et les caractéristiques générales de la démarche du LAF. Après une large revue de question qui aborde successivement les principales théories de l'agir proposées par la philosophie et les sciences humaines, les acquis des sciences des discours et les enjeux de la formation par l'analyse du travail, sont présentés les principes de l'*interactionnisme socio-discursif* dont s'inspire le projet du LAF, puis les questions générales, le dispositif et les méthodes d'analyse de la recherche.

La seconde partie propose quatre études portant sur une part des données obtenues sur les trois terrains de la recherche (sites industriel, hospitalier et scolaire). Deux d'entre elles concernent les modalités de *mise en forme* de l'agir identifiables dans des documents censés orienter ou prescrire des tâches précises. Les deux autres études ont trait aux *mises en forme* de l'agir identifiables dans des entretiens réalisés avec des agents avant ou après la réalisation d'une tâche (ayant fait par ailleurs l'objet d'un enregistrement audio-vidéo). Ces quatre études proposent une première approche, très prometteuse, de la manière dont les concepteurs et les « réalisateurs » du travail construisent ces « figures interprétatives » que sont les *actions*.

Jean-Paul Bronckart est professeur en sciences de l'éducation (secteur *Formation des adultes*) à l'Université de Genève. Les autres membres du groupe LAF ayant collaboré au projet sont Ecaterina Bulea, Carole-Anne Deschoux, Laurent Filliettaz, Janette Friedrich, Isabelle Fristalon, Matthias Marschall, Itziar Plazaola Giger, Françoise Revaz et Kim Stroumza.

Cahier de la Section des Sciences de l'Education  
N° 103 Juin 2004