

ENTREVISTA COM JEAN-PAUL BRONCKART COM COLABORAÇÃO DE ECATERINA BULEA

Por: Ermelinda Barricelli e Siderlene Muniz-Oliveira



Renomado professor da Université de Genève (UNIGE), o professor Jean-Paul Bronckart, responsável pelo desenvolvimento da abordagem conhecida como interacionismo sociodiscursivo (ISD) desenvolve pesquisa em estreita relação com a Professora Anna Rachel

Machado da PUC-SP cujo resultado pode ser verificado nos diversos trabalhos desenvolvidos juntos (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2005; 2009, entre outros), o que tem estreitado cada vez mais o diálogo entre os grupos de pesquisa LAF¹ de Genebra e ALTER² da PUC-SP. Em recente visita ao Brasil³, o Professor Bronckart participou de congressos e eventos acadêmicos em diferentes universidades. Em meio a seus compromissos, concedeu uma entrevista para a **Revista L@el em (Dis-)Curso**, que reproduzimos no idioma original, para falar do desenvolvimento de suas pesquisas e discutir pontos de vista defendidos por ele.

¹ Groupe LAF – Langage-Action-Formation, da Université de Genève.

² Grupo ALTER – Análise da Linguagem, Trabalho e suas Relações, da PUC-SP

³ Julho de 2010.

EB⁴: Pour contextualiser notre entretien, pouvez-vous nous raconter, de manière synthétique, quelles sont les recherches développées dans votre groupe?

JPB⁵: De manière synthétique, le groupe LAF poursuit actuellement trois programmes de recherche.

Intitulé *Les actions comme formes d'interprétation de l'activité*, le premier programme consiste en l'analyse des données recueillies dans divers milieux du travail (usine, hôpital, école, université, Croix rouge, etc.); données qui consistent en trois sortes de textes ayant trait aux conditions de réalisation de tâches dans chacun de ces sites: - textes de planification ou de prescription émanant des institutions ou des entreprises; - textes produits par les actants avant la réalisation de la tâche; -textes produits par les actants après la réalisation de la tâche. Pour l'interprétation des données, nous utilisons les travaux théoriques relatifs aux processus de construction langagière des actions à partir des propriétés perceptibles des conduites, et nous exploitons nos travaux antérieurs d'analyse des discours. Les analyses effectuées par E. Bulea (2007; 2010) ont permis notamment de mettre en évidence une diversité de "*figures d'action*", en partie dépendantes des *types de discours* mobilisés, qui sont construites par les travailleurs dans l'interprétation de leurs tâches et de leur travail. Les analyses effectuées par C. Bota concernant le travail d'étudiants universitaires visent à montrer le rôle que jouent les types de discours dans le développement des formes de raisonnement.

Le deuxième programme, *Dynamiques langagières, systèmes d'activité et développement des personnes*, a comme objectif de prolonger l'approche de l'interactionnisme socio-discursif, en y intégrant plus nettement les dimensions dynamiques et temporelles. Au plan théorique, trois approches fondamentales sont sollicitées et analysées: la conception de l'*energeia* langagière, émanant des œuvres de Humboldt et de Coseriu (1981); le paradigme thermodynamique développé en physique; les ouvertures issues de l'œuvre de Saussure, notamment en ce que cette dernière situe la dynamique temporalisée au sein même du fonctionnement des systèmes de signes. Au plan empirique, quatre démarches de recherche sont en cours: la première vise à conceptualiser les articulations entre genres de textes et types de discours; la deuxième interroge la nature des rapports entre médiations langagières et médiations formatives; la troisième est centrée sur le rôle que joue la maîtrise des types de discours dans la construction de certaines capacités cognitives; la quatrième est centrée sur le statut des compétences, en tant que processus dynamiques de mobilisation des ressources personnelles et contextuelles.

Le troisième programme, *Des sciences humaines à une science de l'humain: nouvelles lectures des textes fondateurs*, consiste à analyser et à discuter les orientations épistémologique, théorique et méthodologique des écrits des fondateurs des sciences humaines. Une recherche concerne l'œuvre de Vygotski, et se déroule dans le cadre du réseau européen constitué depuis plusieurs années pour comprendre le sens de son œuvre et en élaborer un prolongement présentiste. Deux autres recherches, propres au groupe LAF, sont en cours. L'une consiste en

⁴ Ermelinda Barricelli

⁵ Jean-Paul Bronckart

un réexamen approfondi du statut et de la teneur de l'œuvre de Saussure, effectué sur la base de diverses nouvelles sources aujourd'hui disponibles, et visant à mettre en évidence les décisives implications de cette œuvre pour le redéploiement d'une science de l'humain. L'autre est centrée sur l'œuvre de Volochinov, qui propose un complément indispensable à l'approche saussurienne. Ce dernier travail s'effectue dans le cadre plus large d'un réexamen, fondé à la fois sur des données historiques et des données textuelles, de "l'affaire Bakhtine", à savoir la tentative de ce dernier de s'approprier la paternité de divers textes parus dans les années 20 en Union Soviétique (cf. BRONCKART; BOTA, 2011).

SMO⁶ : Quelle est l'importance de Habermas pour les études actuelles de l'interactionnisme socio-discursif? Vous pensez que les critiques adressées à cet auteur pourraient compromettre son utilisation?

JPB : Comme le montre le troisième axe de recherche qui vient d'être évoqué, une dimension importante de la démarche de l'ISD est de procéder à un examen sérieux des apports de divers auteurs des sciences humaines/sociales qui adhèrent à une épistémologie moniste et interactionniste. Habermas est l'un de ces auteurs importants: nous avons donc analysé une large part de son œuvre et nous lui avons emprunté un ensemble de conceptions et de notions que nous avons néanmoins adaptées et reformulées.

L'une des critiques souvent adressées à Habermas concerne son prétendu "irénisme social", c'est-à-dire une conception des rapports sociaux impliquant que les humains s'entendent et collaborent sans problèmes et sans conflits (de classe notamment). Je ne partage pas cette critique, qui me semble découler d'une mauvaise appréhension du statut des théories relatives aux phénomènes sociaux: lorsque Habermas affirme par exemple que "le langage est un moyen permettant aux humains de **s'entendre**⁷ dans l'activité", il décrit par là une *potentialité* du langage, l'une de ses fonctions effectives, mais une telle affirmation n'implique évidemment nullement que, dans la vraie vie, les humains s'entendent et collaborent nécessairement.

Nous nous sommes inspirés des propositions formulées par Habermas dans son ouvrage *Théorie de l'agir communicationnel* (1987); nous avons repris sa conception des trois **mondes** (objectif, social et subjectif), qui constitue une analyse plus détaillée et pertinente des "représentations collectives" au sens de Durkheim (1898). Mais nous avons effectué trois adaptations ou corrections à son approche: nous avons reformulé la définition du *monde subjectif*; nous avons réorganisé sa conception de l'agir, en proposant, en regard de l'agir communicationnel, un *agir praxéologique général*, et nous avons décomposé ce dernier en ces trois composantes que constituent l'agir téléologique, l'agir régulé par les normes et l'agir dramaturgique; — enfin, nous avons remplacé son approche linguistique, inspirée de manière trop simpliste de la théorie des actes de langage, par l'approche des genres de textes et des types de discours issue de l'ISD.

EB: Dans les derniers textes vous vous rapportez à Schütz. En quelle mesure son approche peut contribuer aux recherches développées dans votre groupe?

⁶ Siderlene Muniz-Oliveira

⁷ Os grifos do autor foram mantidos.

JPB : Dans certains textes, nous mentionnons effectivement l’approche de l’action de Schütz, parce qu’elle met l’accent sur une distinction qui nous paraît importante et que les approches cognitivistes de l’action négligent complètement: il s’agit de la différence entre la durée effective d’un agir (qui peut être mesurée objectivement) et le *sentiment de durée tel qu’il est vécu* par un actant impliqué dans cet agir.

L’approche de Schütz nous permet ainsi de souligner, *au plan théorique*, que le vécu de la durée est une dimension de l’action, c’est-à-dire une dimension de l’interprétation, faite par un actant, des conditions de sa participation à l’agir.

Par contre, nous n’adhérons pas à l’épistémologie *phénoménologique* dans laquelle s’inscrit l’œuvre de Schütz, qui semble impliquer que *l’introspection* (la prise de conscience de ce que l’on vit en agissant) constitue un processus générant du développement; processus qui devrait donc être exploité dans les démarches d’analyse de l’activité. Nous pensons pour notre part que c’est par la prise de conscience des différentes formes d’interprétation de l’activité, issues des autres travailleurs ou du milieu social en général, et par la réélaboration personnelle de ces interprétations, que l’on peut aboutir à un développement. C’est la raison pour laquelle nous utilisons des démarches de formation comme l’instruction au sosie et l’auto-confrontation, et que nous n’utilisons pas du tout le dispositif de l’entretien d’explicitation, (cf. VERMERSCH, 1994), qui est directement inspirée de l’approche phénoménologique, en particulier de celle de Husserl.

SMO : Récemment dans une Conférence dans le Séminaire International de l’AIESEP⁸ à Besançon en mai 2009, vous avez dit: “Ces genres sont porteurs d’*indexations sociales*. Ils ont la réputation d’être adaptés à (et pertinents pour) tel type d’activité (*indexation référentielle*), et d’être compatibles avec tel moyen d’interaction et de diffusion (*indexation communicationnelle*); par ailleurs, ces genres et leur maîtrise sont plus ou moins valorisés dans un groupe (*indexation culturelle*)”. Pouvez-vous nous dire ce qu’ “indexations” signifie?

JPB : Pour clarifier cette notion d’indexation, il faut d’abord discuter de la notion de *genre*, qui est plus complexe qu’il pourrait sembler. Au plan de la réalité (de l’ontologie), il n’existe que des textes divers, dont on peut percevoir des ressemblances et des différences: c’est ce que nous appelons les *textes empiriques*. Ces textes empiriques font l’objet d’un travail d’analyse, dont le résultat est l’élaboration de *classes de textes* qui ont un ensemble de propriétés communes, et ce sont ces classes que l’on qualifie de *genres de textes*. Les genres sont donc les produits d’une démarche de *connaissance* (gnoséologie) de la part des individus et/ou de la collectivité. La notion d’**indexation** signifie que, connaître un genre, ce n’est pas seulement connaître ses caractéristiques linguistiques apparentes, mais c’est aussi savoir (plus ou moins) dans quelle situation d’activité on peut l’utiliser (*indexation référentielle*), dans quelle type de média on peut le produire (*indexation communicationnelle*) et quelle est sa “valeur sociale ajoutée”, au sens de Bourdieu, c’est-à-dire son degré de “noblesse” (un texte littéraire est considéré comme plus “noble” qu’une conversation de bistrot). En d’autres termes, la notion

⁸ Association Internationale des Ecoles Supérieures d’Education Physique (AIESEP).

d'indexation signifie que quand on connaît un genre on connaît aussi (plus ou moins) ses conditions d'utilisation.

EB: Dans les textes comme celui de Bronckart et Machado (2004), vous avez présenté une terminologie pour offrir une certaine stabilité entre les concepts *agir*, *action* et *activité*. De plus, vous avez considéré l'*action* comme une forme d'interprétation individuelle de l'agir et l'*activité* comme une forme collective de l'agir. Dans ses recherches, Bulea (2007) a élaboré la notion de *figure d'action*. Dans cette classification le terme *action* englobe l'individuel et le collectif?

JPB et EcB⁹: La notion de *figure d'action* a été élaborée par Ecaterina Bulea sur la base de l'analyse d'entretiens réalisés dans le cadre du premier projet de recherche du groupe LAF, pour conceptualiser des formes différentes d'interprétation verbale d'une tâche de travail. Il faut relever d'abord que des débats ont eu lieu dans le groupe concernant l'expression qui serait la plus adéquate pour désigner ces formes d'interprétation; le syntagme *registre d'agir* a d'abord été utilisé dans l'article-princeps (BULEA; FRISTALON, 2004), avant que le choix ne se porte sur l'expression *figure d'action* (cf. BULEA, 2007; 2010). Ce choix est effectivement lié à la distinction proposée dans le cadre de l'ISD entre l'action comme forme d'interprétation individuelle de l'agir, et l'activité comme saisie collective de ce même agir; et il est justifié par le fait que, dans les entretiens-sources, ce qui est effectivement thématiquement et discursivement organisé, c'est l'angle sous lequel une personne particulière ressaisit l'accomplissement de sa tâche dans le cadre général d'une situation de travail: l'angle de l'énoncé en vrac des propriétés de la tâche à réaliser ou venant d'être réalisée (*action occurrence*); l'angle de l'exemple d'une tâche antérieure particulièrement illustrative (*action événement passé*); l'angle des routines mises en place au cours du temps (*action expérience*); l'angle des procédures censées régir la réalisation de la tâche (*action canonique*); l'angle de la redéfinition qui peut en être fournie (*action définition*). Dans tous ces cas, il s'agit bien de la représentation que **se construit une personne** des modalités de **sa propre** participation à l'agir, et c'est la raison pour laquelle le terme de *figures d'action* a été choisi et demeure pertinent.

Cela dit, dans d'autres entretiens ainsi que dans des corpus verbaux issus de dispositifs d'auto-confrontation et d'instruction au sosie actuellement en cours d'analyse, on relève l'existence de formes d'interprétation de l'agir qui, même si elles émanent d'une seule personne, se centrent parfois nettement, non plus sur sa propre contribution à l'agir, mais sur la contribution individuelle d'autres protagonistes, ou sur des aspects de l'organisation collective de ce même agir. Pour ce qui concerne les contributions individuelles à l'agir, le terme de *figures d'action* demeure adéquat; et pour distinguer entre sa propre contribution et des contributions d'autres protagonistes (pairs, collaborateurs, etc.) ont été introduites récemment les notions de *figures d'action interne* et *figures d'action externe* (cf. BULEA; FRAGA LEURQUIN; DELANO VIDAL, à paraître). Par contre, en ce qui concerne la saisie des dimensions collectives de l'agir, le terme de *figures d'action* ne semble plus approprié (plus précisément le terme "action"), et Ecaterina Bulea réfléchit actuellement à une éventuelle désignation qui serait plus adéquate. Mais ce problème est en réalité très complexe, dans la mesure où on observe des

⁹ Ecaterina Bulea

modos bien différents de prise en considération d'éléments relevant du collectif: à titre d'exemple, chez les enseignants, la prise en compte des élèves vs la prise en compte des autres enseignants. Un important travail d'analyse empirique et de réflexion théorique reste dès lors à accomplir pour trouver une solution à cette très intéressante et importante question.

SMO : De quelle façon le rapport entre *figure d'action* et *types de discours* a été mis en place? Ce rapport pourrait immobiliser les analyses, c'est-à-dire mettre l'analyse dans un certain type de moule? Est-il possible de penser à d'autres catégories d'action en dehors des types de discours?

JPB et EcB: Dans l'ensemble des textes que nous avons publiés sur ce thème, nous avons toujours précisé que **le type de discours n'est que l'un des facteurs constitutifs des figures d'action**; ce facteur est toujours combiné à d'autres facteurs, relevant de niveaux différents de l'organisation des textes: le type de repérage temporel; le modes d'expression des actants; la structure des phrases; le choix de formes de modalisations, etc. Les types de discours constituent donc un facteur important, mais non un facteur totalement déterminant de la constitution d'une figure d'action, comme le montre notamment le fait que des figures différentes (l'action occurrence et l'action expérience) sont construites avec le même type de discours (le discours interactif).

Mais nous accordons toutefois aux types de discours une importance et une signification particulières, qui tiennent à leur statut. Les types de discours constituent des paliers intermédiaires de la textualité, en eux-mêmes *non directement dépendants des genres de texte, ni des caractéristiques de l'activité sociale à laquelle le texte s'articule*, et à ce titre, ils participent de manière potentiellement *autonome* au processus d'interprétation de l'agir par les personnes. D'une part en ce qu'ils médiatisent, à l'intérieur d'un (*genre de*) *texte*, le rapport que l'actant producteur entretient avec le contenu mobilisé, en l'occurrence l'agir dont il parle, ou son travail, ou encore la réalisation d'une tâche; d'autre part en ce que, par leur diversité (même s'ils sont en nombre fini), les types de discours sont des configurations susceptibles, lors de leur "combinaison" avec le contenu thématique relevant de l'agir, d'engendrer des "découpes interprétatives" ayant une forme de cohérence identifiable; autrement dit, de construire, à propos de l'agir, des *entités signifiantes plus étendues*, englobant et reconfigurant les valeurs des unités-signes qui, dans la langue, renvoient à l'agir. Et c'est d'ailleurs en raison de la relative indépendance des types de discours que les figures d'action peuvent apparaître dans des genres de textes différents (entretiens, entretiens d'auto-confrontation, instructions au sosie, divers textes relevant du "prescrit", ou de ce que nous avons appelé "les textes de l'entour-amont de l'agir", etc.), et peuvent porter sur des sortes d'agir différents (travail infirmier, enseignant, en entreprise, travail social, etc. etc.).

EB : Dans certains textes vous avez affirmé que: "La réflexivité suscite la prise de conscience de certains aspects, ou de certaines dimensions, des pratiques sous analyse. Cette prise de conscience est une condition nécessaire pour une meilleure compréhension, ou pour un surcroît d'intelligibilité de l'agir, mais ce n'est néanmoins pas une condition suffisante: il peut arriver en effet qu'un surcroît de compréhension de 'ce qui se passe' ne se traduise par aucun apprentissage, voir même engendre une manière de blocage ou de régression". Pouvez-vous nous expliquer cette affirmation?

JPB : Cette question implique d’abord de clarifier la notion même de développement, qui est à la fois très générale et polysémique. Dans le langage ordinaire, on peut utiliser cette notion pour désigner tout type d’accroissement ou d’amélioration; par exemple parler du développement du corps humain, du développement d’une entreprise ou d’un pays, du développement des savoirs mathématiques, etc. Pour notre part, quand nous utilisons cette notion au *plan scientifique*, nous limitons son application aux phénomènes *psychologiques*, et plus précisément aux phénomènes psychologiques relevant de *l’organisation psychique*. La première restriction implique que l’on ne traite seulement que du développement des *personnes* (non des organismes ou des groupes sociaux). La seconde restriction implique que l’accroissement de connaissances (de la grammaire, des mathématiques, des lois physiques, etc.) ne constitue pas en soi un phénomène de développement: ces accroissements sont des *apprentissages*, dont la validité peut être évaluée en tenant compte des corpus de savoirs élaborés par la collectivité en ces domaines. Le développement proprement dit réside pour nous dans la *transformation des significations* qui sont attribuées par une personne à ses propres connaissances, à ses capacités professionnelles, etc.; pour autant que ces transformations soient *positives*. Dans cette perspective, (1) *l’apprentissage ne génère pas nécessairement du développement*: on peut accroître considérablement ses connaissances mathématiques, par exemple, sans que cela entraîne la moindre réorganisation des significations qu’on leur attribue; (2) *la prise de conscience ne génère pas non plus nécessairement du développement*: si, dans une démarche d’analyse de l’activité, un travailleur prend conscience de la manière dont il agit habituellement, cela ne va pas automatiquement entraîner une transformation des significations attribuées à ses actions. L’apprentissage et/ou la prise de conscience ne constituent donc que des *déclencheurs potentiels* du développement. Pour qu’il y ait développement, il faut que les significations se transforment de manière positive, mais nous ne pouvons que formuler des *hypothèses (de travail)* sur les conditions de ce processus. Une hypothèse (partagée avec la clinique de l’activité) est que la transformation des significations requiert la prise en compte des significations et valeurs des autres, donc une mise en *débat social* de ses conceptions propres. Une autre hypothèse est que la restructuration positive des significations requiert ensuite une réflexion sur soi-même et une décision axiologique, mais ce second processus échappe selon nous aux démarches de formation, parce qu’il relève de la seule “liberté” des personnes.

SMO : Dans certains textes vous avez dit que les types de discours contribuent au développement de certains types de raisonnements humains. Pouvez-vous parler un peu plus à propos de cette question?

JPB : Il convient d’abord de relever que les sciences humaines éprouvent une réelle difficulté dans l’identification et la conceptualisation des différents types de raisonnements humains, les références utilisées demeurant de fait, soit les syllogismes d’origine aristotélicienne, soit les

schémas des séquences argumentatives (cf. ADAM, 1992); les uns et les autres demeurant bien trop généraux. Les recherches conduites dans le cadre du LAF par Cristian Bota (cf. 2009) se fondent sur le principe que les raisonnements sont d'abord des entités langagières, et que c'est l'étude des productions verbales concrètes (par exemple, l'analyse de travaux d'évaluation produits par des étudiants) qui devrait permettre d'objectiver les caractéristiques effectives des différentes sortes de raisonnement que mettent en œuvre des adultes. Les résultats de ces recherches ont permis d'identifier quelques sortes de raisonnement (par l'exemple, semi-logiques, formels, etc.) et ont montré que la distribution de ces formes n'était pas indépendante des types de discours mobilisés (même rapport de dépendance partielle que pour les figures d'action). Nous en avons dès lors tiré la conséquence que pour maîtriser une forme de raisonnement il fallait maîtriser le type de discours dans le cadre duquel il s'exprime de manière privilégiée.

EB: En quelle mesure les dernières recherches développées dans le groupe LAF sur le travail des enseignants pourraient aider les processus de formation des enseignants?

JPB : En matière de formation, l'ISD a toujours préconisé une attitude *non applicationniste*, selon laquelle les résultats des recherches théoriques, quel que soit leur intérêt intrinsèque, ne peuvent avoir d'implications directes sur les dispositifs et les méthodes d'enseignement, mais peuvent par contre suggérer des pistes de réorientation des démarches générales conçues en fonction des objectifs proprement pédagogiques d'une institution de formation.

Dans un article récent (BULEA; BRONCKART, 2010), nous avons présenté les grandes lignes d'une démarche de formation des enseignants, centrée sur *l'articulation efficace entre objectifs de type épistémique et objectifs de type praxéologique*. Les objectifs épistémiques ont trait à la *maîtrise théorique* des notions et règles mobilisées dans les programmes, et ils demeurent *essentiels* dans la mesure où l'absence de réelle compréhension de ces notions constitue l'une des causes majeures du repli de nombre d'enseignants sur les démarches méthodologiques déductives et autoritaires. Les objectifs praxéologiques concernent les *capacités d'intervention concrète* des enseignants, qui comportent trois aspects: la capacité de "retrouver" les objets théoriques dans les objets d'enseignement tels qu'ils circulent en classe, ou encore de *pouvoir mettre en correspondance objets prescrits et objets réellement enseignés*; — la capacité d'identifier les *obstacles* qui se présentent lors de la réalisation d'un projet d'enseignement, obstacles tenant aux résistances des élèves, aux conditions de fonctionnement de la classe, ou encore à des facteurs socioculturels plus généraux; — la capacité d'identifier les *techniques, ruses ou habilités* que les enseignants eux-mêmes mettent en œuvre parfois pour surmonter les obstacles.

Les divers dispositifs d'analyse des pratiques (instruction au sosie, auto-confrontations, etc.) visent au développement de ces capacités praxéologiques, et c'est dans le cadre de leur mise en œuvre que la distinction entre figures d'action interne et externe évoquée plus haut peut fournir certaines pistes. Dans le cas du travail enseignant, les *figures d'action interne* concernent des ingrédients de son propre agir, mettant ainsi en forme langagièrement les représentations de

l'enseignant à propos des dimensions de cet agir qu'il s'auto-attribue; alors que les *figures d'action externe* thématisent les dimensions assignées aux autres protagonistes, en particulier aux *élèves*. L'alternance entre figures d'action interne et externe semble être, en l'état actuel de nos recherches, une caractéristique qui prédomine dans les discours des enseignants; et la fonction majeure de ces dernières semble être celle de saisir l'agir enseignant *sous l'angle des effets qu'il produit sur les élèves*. Dans le cadre de la formation des enseignants par analyse des pratiques, il s'agirait de mettre en évidence la réticence des enseignants à expliciter les caractéristiques de leur agir propre (ou de "se réfugier" dans l'évocation de l'agir des élèves) et de discuter des raisons de cette réticence. Il s'agirait en outre de viser à ce que les enseignants prennent conscience du rapport d'*interdépendance* entre les dimensions de leur agir propre et, d'une part les modalités de participation des élèves aux tâches en cours, d'autre part les caractéristiques des processus d'apprentissage suscités (ou non) par cet agir propre.

Références

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- BOTA, C. (2009). La médiation langagière: praxéologie et gnoséologie. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, v. 3, p. 119-133.
- BRONCKART, J.-P.; BOTA, C. (2011). *Bakhtine démasqué*. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif. Genève: Droz.
- BRONCKART, J.P. & MACHADO, A.R. 2004. *Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho do professor*. In: MACHADO, A.R. (org.) 2004. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL.
- BULEA, E. (2007). *Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Thèse de doctorat: Université de Genève.
- _____. (2010). *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. São Paulo: Mercado de letras.
- BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena*, v. 1, p. 43-60.
- BULEA, E.; FRAGA LEURQUIN, E.; DELANO VIDAL, F. (à paraître). O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. *Expressão*, Mossoró.
- BULEA, E.; FRISTALON, I. (2004). Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J.-P. et al. (Ed.). *Agir et discours en situation de travail*. Genève: Université de Genève. p. 213-262. (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n. 103).
- COSERIU, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.

DURKHEIM, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, v. 6, p. 273-302.

HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, tome 1: rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris: Fayard.

MACHADO, A.R. & BRONCKART, J.P. 2005. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do Professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrianos. *Revista Delta* nº 21/2. p.183-214.

MACHADO, A. R. & BRONCKART, J.P. 2009. Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. *Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, Université de Genève. (Pratiques et Théorie). Pre-writing. Versão preliminar em português a ser traduzida e completada.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.