
L'activité collective: concepts, places, actions

Une étude sur les textes de l'institution de formation

Itziar Plazaola Giger

*Equipe de recherche Form'Action
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation
Université de Genève
Bd. du Pont d'Arve, 40
CH-1211 GENEVE
Itziar.PlazaolaGiger@pse.unige.ch*

RÉSUMÉ. Les institutions de formation (l'école primaire et la formation professionnelle) seront étudiées dans cet article à travers les textes qu'elles élaborent et à travers des entretiens réalisés avec les enseignants de langue. La posture de recherche considère l'activité singulière, l'activité collective, et la dimension sémiotique (langagière) qui la sous-tend, comme pertinente pour l'étude de ces institutions. Une première recherche portant sur les formes langagières de l'agir dans les textes institutionnels sera complétée par une deuxième recherche laquelle mettra en évidence la nécessité de prendre en compte l'institution de formation dans sa globalité. L'approche holiste structurale convoquée dans ce travail permet de rendre compte des modalités d'interconnexion entre les différents systèmes qui pèsent sur l'enseignement. La manière dont les textes officiels contribuent à cette connexion est alors dégagée.

MOTS-CLÉS : Activité de formation, activité collective, figures d'action, textes institutionnels, formation professionnelle, didactique des langues, anglais professionnel.

1. Introduction

Ce travail porte sur l'enseignement et la formation en tant qu'activités et plus particulièrement en tant qu'activités collectives. Parmi la pluralité de dimensions que l'étude de l'activité d'enseignement et de formation convoque, notre approche s'intéresse à l'organisation, la structure dans laquelle les enseignements et les apprentissages se déroulent. L'approche défendue ici voit dans l'organisation formative une entité productrice à la fois de catégories de pensée, de places agentives et de types d'actions. L'organisation constitue une structure dans laquelle s'articulent ces différents ordres. Nous verrons qu'une telle option a des conséquences dans la manière dont les interventions dans le système, les réformes, les innovations en tout genre, seraient à penser.

Dans ce qui suit seront présentés deux travaux de recherche concernant deux institutions formatives. Pour la première des recherches réalisées nous nous sommes intéressées à l'enseignement primaire genevois, plus précisément à l'enseignement de l'allemand langue seconde. Ce volet s'inscrit dans une recherche plus large concernant l'étude du langage et de l'action et vise à mettre en évidence les *figures de l'action* dans les programmes et dans les discours qui traitent des situations de travail contrastées, et parmi celles-ci, de l'enseignement. Les instructions officielles relatives à l'enseignement - programmes notamment - constituent une partie du corpus étudié, appelés textes institutionnels. Le but de la recherche est double. Il s'agit d'une part, de repérer empiriquement les phénomènes d'émergence de l'agir enseignant dans le langage et plus précisément dans les textes propres au champ. De quelles actions, et de quels agents s'agit-il ? Qui fait quoi à l'égard de qui ? Quelles sont les ressources et quels sont les buts ? Il s'agit d'autre part, de rendre compte des modalités selon lesquelles le langage intervient pour « donner forme » à l'action, ce qui demande d'analyser les ressources langagières précises qui interviennent dans cette morphogenèse et de rendre compte de leurs contributions respectives.

Par la suite, une nouvelle recherche a été mise en place dans le cadre d'une demande d'intervention formative qui nous a été adressée par une Ecole de formation professionnelle. La recherche porte plus particulièrement sur les activités langagières en langue étrangère (anglais) auxquelles les apprenants (techniciens de laboratoire) seront confrontés dans les situations de travail. L'enseignement qui pourrait les former au mieux à de telles situations doit être construit. Un objectif d'élaboration de l'intervention formative en partenariat avec l'école a été défini, et comprend un accompagnement durant la mise en place de l'intervention. Cette problématique de terrain et la demande de formation nous conduiront à nouveau vers l'étude de textes dans une optique complémentaire convoquant cette fois-ci l'institution dans sa globalité et plus particulièrement l'action collective qui la constitue.

2. L'institution formative et l'étude des textes institutionnels en éducation

Notre problématique touche à des questions qui ont souvent été traitées de manière séparée dans la recherche en éducation : d'une part celle de l'enseignement en tant que soumis à des déterminants multiples compte tenu de l'univers institutionnel complexe dans lequel il prend place, d'autre part, celle des textes programmatiques et instructions que nous nommons, textes institutionnels.

2.1. Les systèmes de l'éducation

Beaucoup de travaux en éducation notent à titre d'introduction la complexité des facteurs qui pèsent sur l'enseignement. Des modélisations ont par ailleurs été proposées pour rendre compte d'un faisceau d'influences, c'est le cas des travaux de didactique scolaire (Chevallard, 85) ainsi que ceux de l'approche pédagogique dite écologique (van Lier, 1998). Les auteurs soulignent le fait que l'enseignement se trouve soumis à différents systèmes inter-reliés. Sous des termes différents, on distingue en général, le macro - système (éducatif), l'exo - système (curricula, programmes, activités d'apprentissage, contenus, méthodes), le méso - système (qui organise les activités d'enseignement à plus court terme) et enfin le micro - système (ou système didactique constitué par les trois pôles, enseignant - élève - savoir). Si ces modélisations ont le mérite d'identifier les sources institutionnelles de ce qui pèse sur l'éducation, elles peinent à montrer par quelles voies les dimensions structurelles influent sur les activités d'enseignement et d'apprentissage. Pour avancer dans ce questionnement, les textes produits par les institutions de formation constituent à nos yeux l'une des dimensions de l'empirie à explorer. Une brève revue rappelle ci-dessous les thèmes et les orientations des travaux portant sur les instructions officielles.

2.2. Les textes institutionnels

Les instructions officielles relatives à l'enseignement ont fait ces dernières années l'objet de recherche selon des orientations et dans des buts divers. Omniprésents dans la recherche en éducation, ces textes semblent néanmoins insuffisamment analysés à en juger par la manière dont ils sont remis sur le métier à chaque nouvelle orientation de recherche.

2.2.1. En formation professionnelle

Dans le domaine de la formation professionnelle en Suisse ces documents ont été, à notre connaissance, peu étudiés jusque-là. Quelques travaux sont néanmoins à noter qui visent l'évaluation des documents, voire l'étude des opinions et rôles joués par des instances (autorités cantonales) qui se trouvent dans une position intermédiaire entre les autorités fédérales productrices des instructions et les écoles de formation professionnelle où il seront mis en œuvre (Amos & Strobel, 2002).

2.2.2. Dans le domaine scolaire

Dans le domaine scolaire les recherches qui se sont intéressées aux textes institutionnels sont en nombre important et l'on peut distinguer parmi celles-ci des angles d'étude très variés. Un certain nombre de ces travaux se sont intéressés aux questions internes à la matière enseignée : la cohérence entre contenus des différents ordres d'enseignement, l'organisation des cursus et l'évolution historique des contenus sont parmi les questions les plus usitées (pour l'enseignement des langues, Puren, 1988). D'autres encore ont étudié l'usage que font les enseignants de ces documents. Les recherches ont souligné le fait qu'il s'agit dans ces documents non seulement d'organiser les matières scolaires mais aussi, plus fondamentalement, de définir la discipline scolaire elle-même. Avec l'émergence des didactiques, et plus particulièrement à la suite des textes fondateurs de Verret et de Chevallard (1985), une nouvelle problématique est inaugurée qui fait à nouveau appel aux textes officiels. Ces derniers constituent l'un des stades du processus de transformation des savoirs des disciplines de référence, appelés savoirs savants, vers les contenus d'enseignement. L'étude de la *transposition didactique* fait contraster les concepts présents dans les contenus d'enseignement des instructions officielles et manuels avec les concepts correspondants dans les disciplines scientifiques (Bronckart & Plazaola Giger, 1998). Du point de vue des caractéristiques génériques, les textes institutionnels se rapprochent des textes dits « d'incitation à l'action » et ils ont fait l'objet d'étude aussi dans cette perspective (Borowsky, 1999).

3. Les textes institutionnels en tant que prescription

L'orientation ergonomique qui depuis quelques années s'est développée dans la recherche en éducation francophone, en particulier dans la formation des enseignants, a eu pour effet de raviver l'intérêt pour ces textes. L'entrée ergonomique renvoie à un modèle du travail humain, à partir duquel les textes sont traités en tant que pôle prescriptif de la dichotomie travail prescrit vs travail réel qui sous-tend le modèle. Dans un projet de recherche s'inspirant de cette opposition, nous avons défini un objet d'étude qui porte sur l'action et le langage¹ pour analyser leurs relations dans le cadre d'activités de travail dans différents lieux, une entreprise de *process*, des services hospitaliers et l'école. Pour chaque cas étudié, l'*agir référent* observé est mis en contraste avec les définitions que les textes officiels en fournissent et, d'autre part, avec ce que les agents eux-mêmes (opérateurs, personnel infirmier et enseignants) disent de leur action. Pour cette dernière série de données, des entretiens ont été conduits après la réalisation de l'activité de travail². Les trois espaces retenus, action en cours, textes institutionnels et parole des agents ont été étudiés comme autant de niveaux de *morphogenèse de l'action* et soumis à une analyse portant sur divers critères. En ce qui concerne les textes institutionnels, les entrées analytiques sont : a) le statut et l'usage du texte

1 Bronckart et groupe LAF, 2003.

2 Concernant l'étude des entretiens avec les enseignants, voir Plazaola Giger & Friedrich (2004) et Plazaola Giger (2004 et 2006).

dans le lieu de travail ; b) les modèles de genre auxquels les textes obéissent et les discours mobilisés ; c) les *figures de l'action*, rendues par les ressources linguistiques (action, agent, destinataire, moyens, buts, etc.). Pour le volet scolaire, les résultats³ ont montré la présence d'un ensemble de textes organisé en réseau. Il s'agit notamment du programme (*Les objectifs d'apprentissage*), et du manuel officiel. Ces différents produits textuels sont reliés dans une action discursive collective prise en charge par une instance énonciative dont le référent est la Direction de l'enseignement primaire genevois qui amorce, au moyen de ces documents, un mouvement de rénovation. Concernant le deuxième objet visé par la recherche, à savoir la mise en évidence des moyens langagiers qui façonnent l'agir textualisé, l'analyse a montré l'intervention croisée de mécanismes de nature :

- Générique : le recours à des genres de textes tels que la *lettre* et *l'avant-propos* a pour fonction de fonder la légitimité de l'acte de prescrire du document. Les signatures appartenant en propre aux textes de ces genres permettent de relier l'acte discursif à l'autorité politique. L'action de prescrire est ainsi instaurée et en même temps légitimée. Ces résultats montrent par ailleurs que la mise en texte de l'agir peut prendre bien d'autres formes génériques que celle du récit noté dans les travaux d'inspiration herméneutique.
- Discursive : les segments employés pour traiter de l'enseignement ont recours à des types de discours procéduraux quelquefois appuyés par des marques typographiques comme c'est le cas dans les énumérations. Des segments de définition sont également repérables. Enfin, l'énumération des objectifs permet de contourner la référence explicite à des actions précises et à des agents. Le noyau agentif (action-agent-destinataire) est évité au profit de la désignation des effets souhaités. Ex : *Faire de l'allemand à l'école primaire c'est...amener les élèves vers la découverte et l'acquisition d'une nouvelle langue (...) doter les élèves d'un nouvel outil de communication.*
- Énonciative : en accord avec les types discursifs choisis, les formes infinitives, la prédication d'états plutôt que des actions, les formes verbales passives et les formes impersonnelles ainsi que l'absence de modalisations, rendent le processus désigné, l'enseignement, non problématique, neutralisant toutes traces de prise en charge des propos. Un effet d'allant de soi est alors produit.

L'analyse a mis en évidence que la prescription constitue bel et bien l'un des niveaux praxéologique (d'agir et de parole) majeurs du domaine scolaire. Il est à noter que ces textes exhibent des figures de l'agir enseignant, distinctes de celles produites par les discours des agents. En effet, ces derniers mettent en scène, un (*enseignant* ou *élève*) ou des agents (*les élèves, nous*) voire une entité collective (*on, la classe*) dans la réalisation d'actions bien identifiables (Plazaola Giger & Friedrich, 2004 ; Plazaola Giger, 2007). Les discours des enseignants apparaissent dans cette analyse en rupture avec le système d'enseignement producteur des

³ Voir, Bronckart & Machado (2005) ; Plazaola Giger (2004).

programmes, plutôt que dans un dialogisme résultant de renvois aux textes ou de reformulations des propos et des instructions. Deux « sémantiques » de l'agir distinctes sont à l'œuvre dans les deux cas, l'une (dans les programmes) porte sur les effets escomptés de l'agir, l'autre (dans les discours des enseignants) est basée sur des agents et des actions.

Soulignons à titre de synthèse des résultats d'analyses portant sur des textes institutionnels, que la prescription est à voir comme une action collective distribuée. Les autorités politiques et les méthodologues contribuent à l'action de prescrire à partir d'un système de places et leur texte semble destiné à « montrer » les effets souhaités de l'enseignement. En ce qui concerne les modes d'influence inter-systèmes, cette action de prescrire reste insuffisamment éclairée. Nos analyses sur la textualisation de l'agir enseignant ont, à ce stade, peu mis à jour dans ces textes le rôle des concepts émergents comme ceux d'*objectifs noyaux*, *objectifs spécifiques*, *disciplines scolaires (maths, français, etc.)*, *attentes de fin de cycle*.

4. Une intervention en formation professionnelle

Une nouvelle étape de nos recherches sur la problématique des systèmes d'enseignement et les rôles des textes institutionnels a été entamée à l'occasion d'une intervention en formation professionnelle. La recherche qui accompagne l'intervention formative d'introduction de l'anglais dans la formation de techniciens de laboratoire a recueilli comme corpus un ensemble de documents⁴. Des entretiens avec des enseignants de langue d'autres filières de la Formation professionnelle ont été menés. Dans les écoles où l'anglais est déjà enseigné, une insatisfaction est manifestée par les acteurs. Malgré cela des tentatives d'innovation ont dû être abandonnées par manque d'adhésion de la part des apprentis. Un retour vers des pratiques classiques a été alors décidé.

Des extraits de deux entretiens illustrent le souci des enseignants de langues :

« ...autant ils [les apprentis] affichent une certaine assurance d'eux-mêmes en leurs compétences professionnelles et sont très motivés pour les branches pratiques, autant, ils s'investissent très peu dans l'apprentissage des branches théoriques telles que l'anglais » (Entretien n° 1⁵)

« ...c'est un peu mieux que la gym dans le sens que la gym, il y a comme une connotation « Madame, ça me sert à rien » c'est les élèves qui disent ça. « Madame, de toute façon ça ne sert à rien » et moi je dis (...) je n'ai pas une vue suffisamment globale pour me prononcer mais tous ici ont l'impression que les branches techniques sont plus importantes. On a l'anglais, la culture générale...surtout ces deux choses-là parce que les apprenants sont ici pour apprendre leur **métier** ils

⁴ Le *Plan d'étude cadres* (PEC) et le *Plan d'études écoles* (PEE).

⁵ Réalisé par R.M. Wolhoff-Abades et F. Raccaud dans le cadre d'un travail en vue de l'obtention du Diplôme de formation continue universitaire pour formateur d'adultes, à l'Université de Genève.

apprennent à faire quelque chose...nous les branches théoriques on est moins coté quelque part » (Entretien n ° 2⁶)

Du corpus documentaire recueilli, retenons pour notre propos le tableau qui schématise dans l'un des *Plans* en vigueur la dotation horaire.

Type de branche	Branches	Heures
Fondamentales	1. Français	240
	2. Allemand	120
	3. Anglais	120
	4. Histoire et institutions politiques	120
	5. Économie et droit	120
	6. Mathématiques	360
Spécifiques	7. Physique	160
	8. Chimie	80
	9. Biologie	
	10. Gestion financière	
	11. Sciences sociales	
	12. Création, culture et art	
	13. Information et communication	
Complémentaires	Toutes branches (procédures interdisciplinaires)	120

Figure 1. PEE-MP. Répartition des branches et dotation horaire pour les différentes orientations de maturité professionnelle.

Au-delà des informations factuelles que le tableau fourni, ce qui intéressera notre analyse est le fait que la formation dans cette filière exhibe des composantes différentes : on parle de *branches* classées par *types*. La formation professionnelle est porteuse d'une catégorisation binaire qui traverse les différents ordres d'enseignement (secondaire, certificat fédéral et tertiaire, Formation de techniciens). Les extraits d'entretiens font écho des mêmes catégories. Sous des désignations variables, la dichotomie, *générale ou fondamentale vs spécifique ou professionnelle*, classe les disciplines de formation. Le fait saillant pour notre questionnement est la place de l'anglais dans le schéma proposé, cet enseignement fait partie des branches dites fondamentales.

5. Activité collective et concepts organisateurs

Les éléments notés ci-dessus nous mènent à considérer que cette répartition disciplinaire est porteuse d'un modèle de formation fondé sur une catégorisation des disciplines d'enseignement, et qu'il exhibe ce faisant l'activité sémiotique de l'institution. La manière dont l'institution formative « pense » les formations imparties rend compte d'un modèle de formation qui repose sur un assemblage entre types d'enseignements de nature différente. Le modèle de formation étant à voir

⁶ Entretien réalisé par les étudiants du cours, *Le travail enseignant*, volée 2006-07. Souligné par nos soins.

comme le produit d'une pensée collective, il convient à ce titre de s'en remettre aux travaux en sociologie. Dans le débat à propos de l'ontologie des organisations, la position durkheimienne inaugure la problématique de la cognition en tant qu'une des clés de l'institution de l'ordre social. Elle ouvre ainsi la voie aux études portant sur les relations entre les connaissances, les idées et les institutions (Douglas, 1987). Plus récemment les modes d'articulation entre individu et collectif ont été remis à jour dans des orientations qui visent l'action, plus précisément l'action collective ou organisationnelle (Lorino, 2005 ; Maggi, 2003). Les travaux philosophiques de Descombes permettent d'apporter un éclairage à cette problématique. L'auteur se détache de la vision atomiste qui appréhende les collectifs et les êtres complexes comme des collections d'individus qui possèdent ensemble des attributs collectifs, pour défendre un *holisme structural*, lequel conçoit le tout, l'organisation ou l'institution, comme un système de parties qui dépendent les unes des autres en vertu des relations qu'elles définissent. S'inspirant notamment de Wittgenstein il défend l'exigence d'une détermination contextuelle du contenu des idées. En vertu de la corrélation du social et du mental, nous dit l'auteur, la même exigence holiste s'applique à l'étude de la vie sociale et à l'étude des systèmes d'idées, ou « idéologies ». Se référant à Dumont (1979) il affirme qu'étudier un système social c'est étudier une forme d'esprit. Il s'agit d'explicitier la logique des relations qui lient un tout et ses parties dans une totalité signifiante. Dans cette optique, le tout ne s'oppose pas aux éléments ou aux individus, il est donné par le principe de différenciation que l'on introduit dans le tout, et qui spécifie des parties ou des places dans une structure, qui peuvent être occupés par des éléments d'une certaine forme (Descombes, 1996, 2000 ; Kaufmann & Quéré, 2001). À l'occasion de la discussion du concept de « représentation sociale », dont il souligne à la fois l'utilité et les limites, Descombes propose la reformulation suivante : « on ne se demandera plus : telle forme de représentation (par exemple le concept d'espace ou celui de causalité) appartient-elle à une conscience individuelle ou à une conscience collective ? Mais on se demandera : dans quel monde social les gens peuvent-ils former tel concept ? Et inversement : quels concepts faut-il posséder pour que s'établisse telle relation sociale ? » (Descombes, 2000, p.7). Il apparaît dans une telle position que l'action collective gagnerait à être étudié non pas selon une logique descendante partant de représentations collectives qui émaneraient de la pensée des acteurs (exemple, les rédacteurs responsables des Programmes), mais comme une structure dans laquelle les concepts, les places et les actions font système, c'est-à-dire obéissent à une règle de sens qui soutient l'action collective tout en étant son produit.

Les catégories conceptuelles de l'institution de formation (*branches générales* vs *branches spécifiques*) apparaissent dans cette perspective théorique comme le produit mental de l'activité collective de formation. Parmi les produits élaborés par l'organisation il y a certains concepts qui font preuve d'un statut de concept organisateur et sont à voir en tant que l'une des manifestations de la règle de sens de l'organisation. De tels concepts constituent le lien qui conduit à l'instauration de places dans l'activité collective. C'est la même règle que sous-tendent les concepts qui définissent des catégories de matières de formation, puis les places des enseignants : *enseignant d'une branche générale* vs *enseignant d'une branche*

professionnelle, puis les sortes d'actions correspondantes. Nous apprenons notamment que les enseignants des branches professionnelles sont invités par leurs apprentis à visiter l'entreprise dans laquelle ces derniers sont en stage. Les enseignants de langue ne participent pas à ces activités. Des catégories disciplinaires aux catégories d'action et aux catégories d'agents, d'enseignants, le même binôme traverse et fonde l'institution. Les concepts organisateurs de l'institution sont les transmetteurs de ces différenciations et des valeurs qui leur sont rattachées, pour preuve la description de l'enseignante interviewée : « nous les branches théoriques on est moins coté quelque part ».

6. Conclusion

À l'issue de l'analyse croisée de documents instituant la formation professionnelle et d'entretiens, le recours aux théories sociologiques et philosophiques de l'action collective a apporté un éclairage nouveau à notre questionnement concernant les déterminants de l'enseignement et le rôle des textes de l'institution. Des concepts organisateurs de la formation catégorisant les types de branches, aux places des agents dans l'institution et aux sortes d'actions que ces derniers effectuent, un même *ordre de sens* traverse l'institution. Les textes de l'institution sont bien porteurs de catégories sémiotiques qui font office de courroies de transmission du modèle de formation en vigueur. Or, la règle sous-jacente ne semble pas immédiatement appréhendable dans les figures textuelles de l'agir. Elle n'est pas rendue au moyen d'une description explicite de l'action, mais par le truchement de concepts organisateurs solidaires des catégories d'agents et des sortes d'actions. C'est le caractère trans - systémique de la règle qui assure les liens : catégories conceptuelles développées dans les textes institutionnels, organisation de places d'agents et leurs actions. Le problème éducatif dont les enseignants de la formation professionnelle se font l'écho, le manque de motivation des apprentis à l'égard de l'enseignement de l'anglais, peut être interprété à présent dans la continuité de la même règle. L'organisation montrerait à l'apprenti « l'action qui convient » (Thévenot, 1990) dans ce collectif, en lui soulignant quelles sont les branches-clé sur lesquelles s'appuyer pour avancer dans le processus de construction de la professionnalité. Il apparaît enfin qu'une intervention dans une institution de formation ne peut faire l'économie de l'analyse de la règle de sens que sous-tend l'action collective. Si l'on adhère à un modèle holiste de l'organisation il faut alors prévoir qu'une innovation affecte par une sorte de résonance, chacun des ordres directement et indirectement concernés (textes, concepts, agents divers et leurs actions d'enseignement et d'apprentissage). Intégrer une innovation dans une organisation nécessite alors de donner les moyens aux agents de réadapter leurs actions réciproques aux modifications introduites.

7. Bibliographie

Amos, J. & Strobel, O. (2002). *Mise en oeuvre du PEC et autonomie des écoles professionnelles : rôles et opinions des autorités cantonales de Suisse romande*. Document n° 6. Genève : Service de la recherche en éducation.

- Borowsky, P. (1999). Portraits discursifs du lectorat de la brochure. La maîtrise de la langue a l'école, *Pratiques*, 101/102, 21-41.
- Bronckart, J.- P. & Machado A. R. (2005). En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In L. Filliettaz & J.- P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain : Peeters, 221-240.
- Bronckart, J.-P. & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques*, 97, 1-24.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage. [Réédition augmentée en 1991].
- Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Paris : Minuit.
- Descombes, V. (2000). Philosophies des représentations collectives. *History of the Human Sciences*, vol. 13, n° 1, 37 – 49.
- Douglas, M. (1987). *Comment pensent les institutions*. Paris : Usher.
- Dumont, L. (1979). *Homo hierarchicus*, 2e éd. Paris : Gallimard.
- Kaufmann, L. & Queré, L. (2001). Comment analyser les collectifs et les institutions ? Ethnométhodologie et holisme anthropologique. In M. de Fornel, A. Ogien et L. Queré (Eds.) *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*. Paris : La Découverte, 362-390.
- Lorino, P. & Teulier, R. (2005). Introduction. Des connaissances à l'organisation par l'agir collectif. In R. Teulier et P. Lorino (Eds.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance*. Paris : La Découverte, 11-20.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octarès.
- Paveau, M.-A. (1999). Le discours des instructions officielles au Lycée en 1995 : jeux et enjeux énonciatifs, *Pratiques*, 101/102, 10-20.
- Plazaola Giger, I. (2004). Prescrire l'agir enseignant ? Le cas de l'allemand à l'école primaire genevoise. Genève, *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 103, 185-212.
- 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 (Eds.) *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain : Peeters, 241-261 .
- Plazaola Giger, I. (2007). La leçon racontée par l'enseignant : analyse de l'agir textualisé. In I. Plazaola Giger et K. Stroumza (Eds.). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck. 37-62.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan.
- Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. *Raisons Pratiques*, 1, 39-70.
- Van Lier, L. (1998). *Towards a Curriculum for Educational Linguistics: The Ecology of Language Learning*, Seattle: AAAL.