

METTRE AU TRAVAIL LES GENRES DE DISCOURS

Daniel Faïta (IUFM) *

RESUMO: O artigo aborda o domínio do trabalho do professor, valendo-se do dispositivo de autoconfrontação para refazer as relações do gênero com a atividade. Retoma a teoria dos gêneros do discurso que, em Bakhtin, constrói-se nas cercanias do estudo do romance, para desenvolvê-la no espaço do diálogo do professor com fragmentos do trabalho de ensino, registrados em vídeo. A análise lingüística refaz o encadeamento de eventos discursivos e discute a importância de entender o gênero como um fenômeno social, ao mesmo tempo, real e subjetivo.

PALAVRAS-CHAVE: gênero de discurso, gênero de atividade, autoconfrontação, atividades e gêneros de ensino

ABSTRACT: This article approaches the domain of work of teachers drawing upon the autoconfrontation mechanism to remake the relationship of genre with the activity. It recovers the theory of discourse genres which in Bakhtin is constructed in the surroundings of the novel to develop it in the dialogue of the teacher with fragments of the activity of teaching recorded in video. The linguistic analysis remakes the sequence of discursive events and discusses the importance of understanding genre as a social phenomenon simultaneously real and subjective.

KEYWORDS: genre of discourse, genre of activity, autoconfrontation, activities and genres of teaching.

Des genres de discours aux «genres d'activité»: une problématique inépuisable

Le débat scientifique ouvert par la notion de *genre de discours* est porteur, dès son origine (attribuable à la parution et

la redécouverte tardive de l'ouvrage de Bakhtine-Volochinov *Le marxisme et la philosophie du langage* (1977), d'une remise en cause fondamentale. Le contexte historique était celui d'une linguistique structurale s'efforçant, pendant près d'un siècle, d'exclure de ses principes tout « mentalisme » ou « subjectivisme », ou encore toute référence à « l'intentionnalité » des locuteurs. C'est pourquoi l'irruption d'une théorie prenant en compte à la fois la volonté de communiquer, l'appréciation par le locuteur de la personnalité de son allocataire et, pour tout dire, l'activité de l'un et de l'autre (Faïta, 2001) remettait en question beaucoup de certitudes. Dans leur présentation de la traduction anglaise, alors entièrement attribuée à Volochinov (1973), Marcellesi et Gardin (1974) montrent comment cette « théorie sociale » « conduit à ne pas s'enfermer dans la problématique des couples idéologiques antithétiques (langue/parole, fait de langue/fait de style, etc.) » (p.188), attitude entraînant la mise en cause générale de la frontière entre grammaire et style. Ces frontières, selon les auteurs, sont fluides « à cause du mode d'existence même du langage, dans lequel, simultanément des formes se grammaticalisent alors que d'autres se dégrammaticalisent » (*ibidem*). Or ce sont précisément ces « formes frontières ambiguës » qui révèlent les tendances à l'œuvre dans les transformations de la langue. L'idée d'une substitution du *développement* aux états abstraits de la langue comme objet de la linguistique (Bakhtine proposera ensuite une « translinguistique ») ouvrirait la voie à d'autres remises en cause. La conséquence méthodologique la plus fondamentale en est la réfutation du *corpus* comme objet d'analyse, matière figée sur laquelle le chercheur projette un regard entièrement structuré par son point de vue extérieur, et donc ignorant du processus initial, de ses dimensions historiques culturelles et subjectives. Car même si les théories du « cercle de Bakhtine » paraissent alors sous le sous-titre d' *essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, il est impossible d'ignorer qu'au même moment celles de Vygotsky, en psychologie, font l'hypothèse du passage de la pensée au langage non pas comme médiation de cette pensée par les mots, mais comme « processus extrêmement complexe de décomposition de la pensée et de reconstitution de celle-ci dans les mots » (Vygotsky : 492). Il en résulte que « dans le drame vivant de la pensée verbale le mouvement s'effectue en

sens inverse : du motif qui donne naissance à la pensée, à la mise en forme de cette pensée elle-même, à sa médiatisation dans les mots du langage intérieur, puis dans les significations des mots du langage extériorisé, et enfin dans les paroles » (Vygotsky : 491).

«L' ambigüité » de ces « formes frontières » doit sa fertilité au fait que le discours, dans cette optique, ne peut plus être considéré comme médiateur ou contrepartie des actions humaines. Il devient la partie apparente de ces actions dans ce qu'elles ont d'interactif avec autrui, autant qu'avec les objets sur lesquels elles s'exercent. Le discours se situe à la « frontière de l'activité » (Vieira et Faïta, 2003), au sens où lui-même est en partie activité.

Dans cette perspective, mais bien au-delà de ce qu'apportait Vygotsky à la connaissance du langage et de son « développement », Bakhtine ouvrait la porte à une façon nouvelle d'appréhender la communication au moyen du langage, l'échange verbal entre les hommes : « La langue ne vit que dans l'échange dialogique entre ses usagers. Le commerce dialogique est (...) la sphère véritable dans laquelle évolue une langue » (Bakhtine, 1998: 254). Dans ce « commerce », la langue est (et n'est que) ce qui rend le dialogue possible, alors que celui-ci lui est entièrement extérieur, mais pour autant ne saurait se passer des rapports de « signification objective » : « les rapports logiques et sémantiques, pour devenir dialogiques, doivent s'incarner, autrement dit entrer dans une autre sphère d'existence : (..) recevoir un auteur, c'est à dire qu'un sujet de l'énoncé y exprime sa position » (Bakhtine, 1998: 255).

1. Les genres de discours, instruments du «commerce dialogique»

Il y a donc toujours plusieurs, sinon une infinité, de moyens d'entrer avec les autres dans un rapport dialogique, puisque la communication entre interlocuteurs est faite de confrontations entre activités simultanées.

La situation présentée ci-dessous, filmée par notre équipe, est exemplaire du travail d'un professeur en « milieu difficile ». Dans cette classe de 4ème de collège (troisième année après l'entrée dans l'enseignement secondaire), les élèves sont en grande difficulté, notamment avec l'apprentissage du français

académique, qui conditionne l'accès aux autres disciplines. La tâche du professeur d'italien (langue seconde) est donc doublement délicate, puisqu'il ne peut étayer efficacement l'apprentissage de la langue cible en utilisant sa proximité avec le français.

Fragment de dialogue : le texte de la leçon met en scène l'après-midi d'un élève italien.

Professeur (cite le texte) : *alle quattro Gianni fa merénda*

(à quatre heures de l'après-midi Gianni prend son goûter)

P. (interroge les élèves) : *qu'est-ce que ça veut dire ?*
(aucune réponse - s'adresse à l'un d'entre eux en particulier) : *qu'est-ce que ça veut dire ?*

Elève : ... (aucune réponse)

P. (en français, au même) *quatrième image, qu'est-ce qu'il fait ?*

E. *il boit quelque chose...*

P. *et à quatre heures c'est quoi ? A quelle occasion ?*

E. *il va au restaurant..*

P. (marque son étonnement par une mimique) : *à quatre heures tu vas au restaurant toi ?*

E. ...

P. (se détourne et interroge les autres du regard)

Autre élève : *il prend son goûter..*

P. *voilà, il prend son goûter... fa merénda !!*

Cet échange intervient dans une séquence au cours de laquelle le professeur a interrogé d'autres élèves qui n'ont pu répondre ou ont fourni des réponses erronées (erreurs de vocabulaire ou ignorance pure et simple). Il a alors corrigé les erreurs ou fait circuler la parole dans le groupe jusqu'à l'obtention d'une réponse satisfaisante. Face au comportement de ce dernier élève, il procède à un choix différent. Ne reprenant pas la question déjà posée et reformulée en référence aux illustrations du livre (« quatrième image »), il adresse une nouvelle question avec un enchaînement sur l'intervention de l'élève, en rupture avec la conduite des échanges dans un cadre scolaire. L'objet du questionnement, adressé en réalité à l'ensemble de la classe malgré la situation de face à face, n'est plus la compréhension

du texte à partir des mots du français substituables à leurs homologues italiens, mais la situation concrète à laquelle l'élève fait référence : un repas au restaurant. Du fait que ni l'image, ni les coordonnées situationnelles (quel type de repas prend un jeune européen à heures fixes en milieu d'après-midi ?) n'assurent la découverte de la signification pour ce public, le professeur modifie l'orientation de l'échange verbal d'une façon qui mérite d'être analysée, par contraste avec ce qu'aurait pu être une conduite classique en situation de classe :

- à quatre heures **tu vas au restaurant, toi?**

L'insistance placée sur la forme pronominale (*tu... toi*) oppose l'élève, responsable de la suggestion, à ce que peut ou doit être un comportement socialement différent, que le non-dit laisse deviner comme majoritaire ou « normal » : on ne prend pas un repas au restaurant à cette heure. Transformé en individu particulier, sa place d'élève anonyme est momentanément annulée. L'infraction à la norme sociale est donc signalée, sans pour autant faire l'objet d'une verbalisation explicite.

L'énonciation type de l'échange didactique est explicitement rompue, puisque l'objet de cet échange n'est plus le vocabulaire présenté par le texte mais les pratiques sociales des interlocuteurs. On remarque cependant que la transgression n'est ni explicitée ni soulignée.

Les modalités énonciatives utilisées par le professeur donnent à l'énoncé une tonalité ironique qui, bien que non blessante, déclenche une réaction de la part des autres élèves. Ceux-ci interprètent parfaitement l'énoncé comme une fausse question, ce qui produit un résultat positif : la bonne réponse est donnée sans qu'aucune explicitation, ni aucun élément d'accompagnement d'ordre métadiscursif ne soit ajouté par le professeur ni sollicité par les élèves. Le rapport dialogique et le travail du dialogue sont recentrés sur leur objet sans aucun soulignement ni conclusion explicite de cette phase.

Le type d'énonciation analysé réunit donc des caractéristiques intéressantes : la double orientation de l'énoncé fonctionne parfaitement : vers l'élève concerné et vers l'objet. Mais en outre l'objet en question se trouve être le changement d'objet que perçoivent parfaitement tous les élèves : le premier concerné

tout d'abord, qui ne cherche pas à répondre à la deuxième question du professeur dans les termes de celle-ci, les autres ensuite qui, grâce aux éléments fournis, à partir également des implicites, trouvent l'issue à la situation créée en recherchant une réponse à la véritable question (« qu'est-ce que cela veut dire », « qu'est-ce qu'il fait »). Le *thème* produit par le professeur réunit par conséquent des éléments porteurs de nouvelles significations permettant aux élèves de résoudre le problème : adressage à un élève particulier d'une question concernant le collectif, transgression du *genre de discours didactique*, intonation et diverses marques connotant l'ironie... Cette somme de facteurs aboutit à dénaturer la *forme stable* existante, la question, pour la faire servir à la construction d'un thème nouveau. Ce procédé ne fonctionnerait probablement pas si à la forme stricte du questionnement en français ne correspondait pas une autre forme, *souple* celle-là, autorisant la transgression et assurant son efficacité communicationnelle. En l'occurrence le détournement du questionnement sert l'objectif qui consiste à signifier que la solution au problème est à rechercher ailleurs. Il est probable, comme le note François, que comme tout « micro genre » la question fonctionne de façon différente suivant que sa distance par rapport à la façon usuelle de poser une question est minime, grande ou immense : « Il y a différence entre poser une *vraie question*, une question dont on sait la réponse, une question dont on sait que personne ne sait la réponse... » (François, 1998:130), ce qui nous conduit à postuler une infinie variété dans les rapports des discours à leurs objets. Mais le fait que la « fausse » question intervienne dans un contexte où les « vraies » visent à la répétition par les élèves des mots présentés par la leçon, à leur compréhension du « sens lexico-grammatical » comme base à leur compréhension tout court, indique comment se construit un rapport, une tension entre les deux qui fait « sens » d'une façon différente. C'est ce rapport, ce « changement de monde » en contexte restreint qui génère une façon d'« appréhender le discours d'autrui » (Bakhtine-Volochinov, 1977: 164) produisant assez d'effets récurrents pour être considérée comme relativement stable, et donc constituer au minimum un embryon de genre de discours. On fait l'hypothèse que des élèves en difficulté sont comme les autres « remplis de paroles intérieures » au point de « d'appréhender l'énonciation

d'autrui » (Bakhtine-Volochinov, 1977: 165), la comprendre et l'apprécier, en repérant notamment des tendances dominantes dans certaines configurations discursives. Il est donc concevable que de tels processus soient en fin de compte productifs et servent de base à des échanges fonctionnant de manière plus large que sur la base des seules significations verbales.

On a évoqué l'instrumentalisation de la question. Comme « micro-genre » ou forme stable de la langue abstraite, celle-ci contraint tout locuteur à formuler d'une certaine façon les interrogations qu'il adresse à autrui. Son « vouloir-dire » (Bakhtine) est soumis à la norme que lui impose l'existence de cette forme prédisposée à l'interrogation. Mais bien entendu, les variantes abondent qui non seulement reflètent la plus ou moins grande distance séparant la question de la « façon usuelle » de la poser, mais aussi la relation entretenue par le locuteur avec autrui et son intention de communiquer. Dans leur variété, les normes sociales imposent leurs marques aux thèmes dans lesquels est formulée la question (on ne questionne pas de la même façon une maître respecté, un enfant récalcitrant, une personne âgée, etc.). En revanche, une question peut aussi exprimer une injonction ou une réprimande (vous avez vu l'heure qu'il est ?) sans que pour autant les énonciations se distinguent de la « forme stable » du questionnement. En revanche, du fait qu'il n'existe aucune énonciation sans destinataire, « ce sont les différentes formes – types prises par cette orientation et les différentes conceptions types qu'on se fait des allocutaires qui sont constitutives des différents *genres de langage* et qui en déterminent les caractères » (Bakhtine, 1984). Dans la situation présentée, c'est l'intention du professeur qui donne forme à son questionnement, en fonction de ses hypothèses sur la nature de l'incompréhension des élèves et les obstacles rencontrés par celle-ci. Il est probable que le genre de discours qui résulte de cette activité contextualisée fait progressivement sens pour les élèves. D'outil formel qu'elle est pour tout locuteur francophone, la question a donc été transformée en instrument caractéristique du travail enseignant. Cette hypothèse de travail nous paraît très riche, notamment en ce qu'elle permet de comprendre des conduites et des stratégies aboutissant à la création de véritables genres, ainsi que l'envisage Saujat dans ce même numéro.

2. De l'outil langagier à l'instrument dialogique : l'appropriation des « formes de la langue » pour agir avec.

L'idée d'une récupération des formes et schémas « usuels » offerts par la langue pour effectuer des tâches linguistiques particulières, et surtout divergentes, est présente tout au long de l'analyse qui précède. Cela justifie un rapprochement avec la problématique développée en psychologie et en ergonomie cognitive autour du thème de l'appropriation et de la genèse instrumentale (Rabardel, 1999). Rappelons brièvement que pour cette théorie l'outil (ou *artefact*) ne doit rien, *a priori*, au sujet qui l'utilise : il existe indépendamment de lui, de même que ses règles d'utilisation. Mais qu'en revanche cette utilisation, par les caractéristiques spécifiques qu'elle présente, incorpore des éléments représentatifs des attributs de ce sujet : chacun manie d'une façon particulière l'outil le plus simple, ce qui se traduit par une plus ou moins grande efficacité au niveau de l'action. On admettra donc que ces particularités transforment l'outil initial en faisant de lui un « mixte d'objet et de sujet » (Rabardel) qu'on nommera « instrument ». A ce titre, on peut considérer par exemple la question « usuelle » comme un *artefact* fourni par la langue aux sujets parlants, *artefact* transformé en instruments variés par la spécificité des appropriations individuelles, elles mêmes tributaires de l'influence exercée sur les modes opératoires de ces sujets par leurs préoccupations. Les genres de discours peuvent être considérés à leur tour comme des *artefacts* à caractère social, c'est à dire existant en dehors du choix que peuvent en faire les sujets, et surtout préexistant à ceux-ci. Leurs propriétés essentielles de « formes souples » les prédisposent cependant à l'instrumentalisation, c'est à dire à une imprégnation par des caractéristiques subjectives qu'on a pu nommer « stylisation » (Clot et Faïta, 2000).

2.1. Mécanismes de l'appropriation

Par rapport aux « outils » matériels, l'appropriation des « formes » linguistiques présente des caractéristiques liées à leur

nature. Elle participe manifestement du « développement psychologique réel » des sujets. « Celui-ci ne s'effectue pas en intériorisant les fonctionnements extérieurs ou les significations existantes mais en les recréant pour leur donner une *deuxième vie* au service de l'activité présente du sujet » (Clot, 1999: 195). Cette appropriation est « servie par ce que l'on peut appeler des rhétoriques de l'action : elles détournent les objets de leur fonction officielle pour réaliser l'activité inobservable du sujet » (Clot, 1999).

On notera cette interdépendance entre « activité du sujet » et « détournement » de l'objet, processus aboutissant à la création d'instruments. Mais leur souplesse constitutive caractérise les « outils » langagiers et symboliques. A la différence des outils techniques matériels, il est probable que ces « détournements » provoquent un mouvement permanent aboutissant à des changements qui ne le sont pas moins, eux-mêmes suivis de nouvelles subversions consécutives à des réappropriations en chaîne. En d'autres termes, les « créations » d'outils, de significations entrant dans une « deuxième vie » leur confèrent une stabilité provisoire les transformant à leur tour en *artefacts* disponibles pour d'autres usages... C'est en cela qu'une analyse clinique de l'activité langagière fournit un apport original à l'analyse de l'activité en général.

La question, en tant que « forme stable » de la langue, constitue un *artefact*. Mais il est facile de montrer comment des thèmes réalisés en corrélation avec les activités des sujets reproduisent des « formes souples » ou « micro-genres » :

- question-injonction adressée par un locuteur en position d'autorité : *c'est compris ?* (sous-entendu : exécutez ce que je vous demande).
- question-sollicitation d'un avis conforme : *vous trouvez ce livre intéressant, vous ?* (sous-entendu : confirmez qu'il ne l'est pas).
- question assertion : *vous voulez donc vous ridiculiser ?* (sous-entendu : c'est ce que vous êtes en train de faire), etc.

Ces fragments de la rhétorique quotidienne montrent comment l'usage peut entériner certaines formes. Celles-ci

résultent des styles de sujets parlants différents, de la façon dont ils se constituent en ressources linguistiques pour les autres. L'outil de départ, la question, n'est pas « en soi un instrument de l'action ». Il correspond à un élément que François nomme « proposition monologique isolée », en poursuivant : « on parle d'une entité *question*. Mais (...) la même forme propositionnelle pourra correspondre à *répondre*, ou *asserter pour commencer*, ou encore *répondre à côté en mettant en cause la question* (François, 1998: 129) tout en devenant concrètement un énoncé. L'outil ou *artefact* s'affirme dans une situation qui le réveille » (Rabardel, 1995), et ce « réveil » peut se produire suivant des modalités diversifiées, accordées à l'orientation de l'activité de chaque sujet. Intérêt supplémentaire, ces activités sont naturellement « doublement adressées », visant aussi bien leur objet que les destinataires. Elles intègrent par conséquent la perception par le locuteur de ce que véhicule ou signifie l'énonciation d'autrui. On peut donc penser sans risque que la stabilisation de formes divergentes, ou encore la transformation en nouveaux *artefacts* linguistiques de certains instruments, se réalise non seulement dans la répétition d'actions des locuteurs membres d'une communauté définie, mais dans le mécanisme global des échanges verbaux. Ceux-ci incluent aussi les façons de comprendre, que chaque locuteur d'une langue est plus ou moins apte à saisir dans la tonalité du discours de l'autre, mais que structurent des « tendances sociales stables caractéristiques de l'appréhension active du discours d'autrui qui se manifeste dans les formes de la langue » (Bakhtine-Volochinov, 1977:163). Autrement dit, les habiletés acquises et forgées dans l'échange verbal nous permettent d'appréhender non seulement les intentions manifestes de communiquer de nos interlocuteurs, mais aussi la façon dont il convient de les apprécier. Le discours « appréhendé de l'extérieur » rejoint notre capacité intérieure à appréhender activement ce qu'il y a de « socialement pertinent » dans l'énonciation des autres (Bakhtine-Volochinov: 163-164).

C'est pourquoi l'élève interpellé par le professeur sait qu'il n'a pas à répondre à cette question. Il est probable qu'il manifesterait, en le faisant, son incapacité à apprécier le changement de genre de discours produit par son interlocuteur, et se mettrait sans doute en danger symbolique vis à vis du groupe d'élèves.

Les enseignants connaissent bien un phénomène comparable dans les classes de langues et autres enseignements. Certains des élèves interrogés répondent d'abord en fournissant de manière économique l'information apparemment sollicitée par ce type de questions:

M. *où as-tu passé les vacances ?*

E. *chez mes grands parents..*

(puis, après hésitation) *j'ai passé mes vacances chez mes grands parents...*

La fréquence du phénomène est significative de la capacité des élèves à mettre en œuvre une « compréhension active » qui leur permet de distinguer le genre de discours didactique du genre familier choisi hors de la classe par l'adulte réellement désireux d'obtenir l'information. Les élèves ne répondent donc pas à la question, mais, en fonction de leur capacité intérieure d'appréciation, se conforment aux exigences du genre : répondre à la sollicitation en produisant une phrase complète, car ils ont identifié cette instruction grâce aux caractéristiques de l'énonciation du professeur combinées à celles de la situation. Dans ce cas, les lois objectives du dialogue, décrites de longue date (voir la référence à Yakoubinsky par Wertsch, 1985: 151), sont d'abord respectées puis contournées : « ... le dialogue ne repose pas sur une représentation verbale complète et explicite du message, mais (...) il favorise au contraire l'omission des parties déjà mentionnées ». La façon de dire qui consiste à reprendre la partie explicite du message participe donc du genre de discours propre au « contrat didactique ». En ce sens, il y a véritablement coopération des interlocuteurs, orientée vers un objet (l'apprentissage des mécanismes syntaxiques), dans laquelle le genre fonctionne en tant qu'instrument. Il est légitime d'ajouter que genre de discours et « genre d'activité » se confondent parfaitement dans ce cas.

2.2. Les genres de discours : des instruments pour l'action ?

Les exemples étudiés, réels ou fictifs, montrent que des façons de communiquer avec autrui, des « énonciations-types »,

etc., et donc des genres, peuvent être appropriés par les interlocuteurs pour servir leur action dans le cadre de l'échange verbal. Il s'agit de processus qui, en instrumentalisant des genres de discours, en font des instruments pour agir. On peut les décomposer comme suit :

- appropriation, puis détournement d'un *artefact* ou « forme stable » spécialisée dans une fonction (par exemple la question) ;
- « réveil » de cette fonction « officielle » dans des circonstances diverses, pour servir des intentions variées : influencer, sanctionner, enseigner...
- inscription dans les « lois matérielles du support » (Rabardel, 1955) (les principes gouvernant la réalisation et le fonctionnement de l'*artefact*) des conséquences des actes réalisées par les sujets dans leur style spécifique (par exemple, la question du maître transgressant les lois du dialogue et devenant un genre par répétition en situation);
- création des conditions et modalités de l'appréhension et de l'appréciation actives de cette énonciation par autrui, aboutissant à la reconnaissance par les interlocuteurs de ce qui est « socialement pertinent » en elle. Cette dernière caractéristique permet de comprendre comment fonctionne le « thème » au sens de Bakhtine – Volochinov : « (...) *système de signes dynamique et complexe* qui s'efforce de coller de façon adéquate *aux conditions d'un moment donné de l'évolution*. Le thème est une *réaction de la conscience en devenir à l'être en devenir* » (p.143).

Ce thème se « rattache à l'énonciation complète ». Résultant de son adéquation à la situation et au contexte il englobe l'anticipation de la compréhension active des autres sur la base des rapports antérieurs. Il « engloutit » les significations qui, elles, sont attachées aux formes stables de la langue, les retravaille pour en faire des formes et figures elles-mêmes momentanément stabilisées « suivant les lignes de l'utilisation thématique principale (...) qui se répète le plus souvent dans la vie de la communauté » (p.145).

Mais par ailleurs les énoncés, part proprement langagière du thème, ne sont pas des réalisations exclusives. On sait qu'ils peuvent avoir été produits par d'autres locuteurs, dans d'autres situations, ou pourront l'être, et si le thème, la façon dont l'énoncé augmenté des autres signes du « système dynamique », signifie d'une façon unique, non reproductible, c'est aussi parce que le discours auquel ils appartiennent contraste avec d'autres discours qui parlent ou pourraient parler du même objet. Ainsi, « tu vas au restaurant à quatre heures toi ? » pourrait s'adresser à un ami ayant contracté des habitudes de ce type dans une société (en Europe du Nord, par exemple), où il n'est pas rare de se nourrir substantiellement à ce moment de la journée plutôt qu'en soirée. L'« entour » est différent, le genre de discours aussi (on est dans un type d'énonciation fonctionnant au premier degré), ce qui rend également différentes les unités (mots) employées et l'énoncé lui-même en ce qu'ils « fonctionnent sur un autre mode » que dans le premier exemple. François discute le cas de figure suivant, où un quelqu'un dirait : ... *je rêve d'une femme inconnue* et son interlocuteur lui répondrait : *décrivez-la mieux..* comme entrant dans l'ordre de la plaisanterie agressive de la part de l'interlocuteur. On peut en effet imaginer que la façon de comprendre amenant cette réponse ignore les éléments du thème rattachant l'énoncé à un genre de discours excluant des préoccupations aussi matérielles, et qu'une telle ignorance est jouée. Il reste que l'exemple fait apparaître comment tout énoncé est au moins en contraste avec un autre, celui qui, formellement semblable, peut être réalisé avec une autre intention, dans une autre situation. Il y a autant de façons de comprendre que de signifier, et le thème en dépend. Un interlocuteur peut orienter son travail d'appréciation à partir des structures grammaticales de la langue et des valeurs qui lui sont associées, et croiser le résultat potentiel de cette activité avec celui consistant à recréer les « significations existantes », celles qui lui viennent de l'extérieur, « pour leur donner une deuxième vie » (Clot, ci-dessus) au service de son activité propre.

3. Mise au travail langagière et symbolique des genres de discours en tant que genres d'activité

On s'est positionné dans le cadre d'une analyse de l'échange verbal et de la communication intégrant la référence à l'action. Que cela concerne le rôle joué par les interlocuteurs dans la circulation des genres de discours, ou le mode d'appropriation des outils et formes de la langue mobilisés au bénéfice de leurs desseins, la question de l'activité paraît incontournable.

Produire des « énonciations-types » thématissant l'échange et pilotant la « compréhension responsive active » de l'interlocuteur, c'est bien aller à la rencontre de l'activité d'autrui en orientant la sienne dans ce but. On est donc bien face à des phénomènes qu'il est nécessaire de considérer globalement. Non seulement parce que, on l'a vu, la compréhension, et par voie de conséquence l'interprétation des discours, exigent la maîtrise de leurs « entours », mais aussi parce que les frontières entre activités associées chez un même sujet agissant ne sont pas concrètes. Bonckart (2004: 107) formule cela d'une façon partiellement compatible, en écrivant que « les types de discours » constituent les « formats obligés » de la « mise en interface des représentations individuelles et collectives ». On a repris ci-dessus l'hypothèse de la mixité (objet, sujet) de l'instrument, fût-ce dans l'appropriation d'un outil élémentaire, ce qui conduit naturellement à envisager son extension lorsque l'appropriation concerne des *artefacts* symboliques. Non seulement l'énonciation se façonne en fonction des genres discursifs mobilisés pour guider l'interprétation par autrui des thèmes qu'on lui destine, mais l'on doit encore admettre qu'une deuxième source de mixité vienne s'ajouter à la première : l'énonciation, en ce qu'elle porte également les traces stylistiques de l'activité du sujet, ne peut échapper à certaines formes d'imprégnation par les conduites matérielles de ce dernier et son rapport aux objets. De ce fait, on considèrera que les sens mais surtout les *valeurs* affectant les mots et les énoncés font que ceux-ci sont des « entités, non plus de la langue (ni du *flux verbal*, ni de la *chaîne verbale*), mais de la *communication verbale* » (Bakhtine, cité par Todorov, 1981: 79). On a repris cette idée en considérant que, de par sa position à la « frontière de l'activité », l'énoncé « concret » (englobant toutes les dimensions de l'activité du locuteur ou s'y rapportant, voir Vieira et Faïta, 2003) est indissociable des formes non langagières de l'action. De ce point de vue, la circulation des genres de

discours ouvre non seulement des espaces sémiotiques à l'intérieur desquels les acteurs de la communication verbale se repèrent, anticipent sur les activités réciproques, et engagent leur propre développement parallèlement à celui du rapport dialogique, mais ils éclairent également d'un jour nouveau ou différent leur relation à la partie matérielle, ou productive de leurs activités. Cela nous fait considérer que l'activité langagière d'un individu fournit une voie d'accès privilégiée à la connaissance de son activité dans sa globalité, y compris dans ce qu'elle a de plus lié ou dépendant des objets, systèmes techniques, etc.

C'est pourquoi nous avons inauguré un mode d'investigation destiné à optimiser la connaissance des activités de travail humaines fondé sur la confrontation, dans une situation unique, de l'activité de travail d'une personne avec l'activité langagière déployée par celle-ci pour se réapproprier cette activité première *a posteriori*, c'est à dire la comprendre lui-même, puisque comme l'écrit Bakhtine (1984) « comprendre c'est penser dans un contexte nouveau » et en guider la compréhension par autrui. Ce cadre méthodologique, nommé *autoconfrontation* (Faïta, 1997a, Vieira et Faïta, 2003) repose sur l'élaboration conjointe des choix thématiques et techniques précédant la confrontation. Il associe acteurs et chercheurs, chacun jouant en partenariat avec les autres le rôle conforme à la nature de son expertise spécifique, tout au moins la part ce celle-ci sollicitée par la situation créée. Dans ces circonstances, la contextualisation de son activité discursive référée à son activité première confère une dimension concrète aux énoncés produits par le sujet parlant – acteur du procès de travail observé. On fait l'hypothèse que les actes de travail sont d'une telle densité « mixtes de sujet et d'objet », mais aussi mixtes d'activités antérieures, individuelles et collectives, que les traces s'y perdent au point de devenir imperceptibles. C'est pourquoi l'on se propose de déployer cette densité en la transformant en objet d'analyse et de mise en discours pour les intéressés. Ceux-ci sont en effet engagés à produire de nouveaux énoncés concrets donnant une visibilité sur leur activité de travail et ses déterminants .

On attend des individus en situation d'autoconfrontation qu'ils ouvrent la voie à la compréhension d'autrui en même temps qu'ils assurent la leur, en s'engageant dans l'activité de mise en discours. Le moyen en est une remise au travail des genres de

discours disponibles ou accessibles par diverses transgressions. Ceux-ci permettront d'ouvrir des espaces sémiotiques où pourront se « stabiliser », même momentanément, assez de significations pour permettre à d'autres interlocuteurs d'accomplir leur travail de « compréhension responsive active » sur des bases rendues en partie communes. On pourrait ajouter, en reprenant la métaphore, que le travail des genres de discours consiste à « réveiller » les outils sémiotico-linguistiques nécessaires et guider leur utilisation dans un sens permettant l'échange, même si le thème de ce dernier (au sens, cette fois, de *ce dont on parle*) est partiellement étranger aux interlocuteurs.

On s'achemine vers une conception faisant des genres de discours des *outils* rapprochant manifestement les actes réalisés au moyen du langage des actes de travail. On citera un exemple emprunté à une expérience antérieure pour préciser encore la voie sur laquelle on s'est engagé.

3.1. Des «lisières dialogiques» aux frontières des activités concrètes

La scène transcrite ci-après intervient au cours de la phase préparatoire à plusieurs autoconfrontations, dans le cadre d'une recherche sur l'activité des conducteurs de trains (Faïta, 1997b). Plusieurs de ces conducteurs (au nombre de six), participants volontaires à l'étude, prennent part au débat sur la nature des difficultés de leur métier qu'ils voudraient voir soumettre à l'analyse des chercheurs. Comme souvent, dans un groupe homogène de ce type (la discussion est enregistrée mais aucun chercheur n'est présent), les thèmes circulent et évoluent, des amorces de conflit apparaissent, etc. Deux conducteurs parmi les autres débattent des actions à accomplir au moment des transitions de vitesse entre la fin d'une zone limitation et une autre où l'accélération redevient possible :

C1. : *...donc remontée en vitesse 90 kilomètres heure...réglage de la VI à nouveau...alors il faut préciser que le réglage de la VI se fait avec le manipulateur de traction⁸ un peu réduit, non ? **vous le réglez à fond ?***

D'autres conducteurs : *non ! non !*

W. : *je conduis un train... je fais comme s'il y avait ma femme et mes enfants dans le premier wagon... donc... j'ai toujours fait comme ça*

On négligera d'expliciter l'arrière-plan technique de ce fragment. Il suffit de souligner que la manœuvre évoquée (réglage de la *vitesse imposée*) doit être réalisée en réduisant l'accélération, faute de quoi le convoi subit une secousse plus ou moins violente, ressentie par les voyageurs. De manière évidente l'un des conducteurs, W., choisit de transgresser le cadre des échanges qui se sont succédés jusqu'alors. En réponse à la question de son collègue C1 il fournit un énoncé n'entretenant avec le thème du débat qu'une relation indirecte : la norme de la conduite exige que l'on évite d'imprimer des secousses brutales au train ; le réglage de la *V.I.* sans les précautions d'usage incommoderait les voyageurs ; par conséquent la question n'a pas lieu d'être, la réponse étant trop évidente. L'énoncé de W. manifeste un changement de *monde* (François), au sens où son discours ne fait plus référence aux spécifications techniques et réglementaires, mais au domaine des relations humaines et privées. En décontextualisant et recontextualisant ainsi sa participation au débat, ce locuteur s'oppose aux autres non plus comme un mécanicien parmi d'autres, mais comme un époux et père de famille particulier, face à des individus anonymes et interchangeables. Le « thème » construit de la sorte est constitué de significations banales auxquelles s'ajoute le contraste produit par le changement de *monde*. W. refuse d'enchaîner sur l'énoncé de l'autre, sans transition. L'énoncé concret qu'il produit ajoute à l'univers référentiel du discours de ses collègues une dimension globale, en référant à un univers sous-jacent. Il signifie en opposant en bloc sa qualité de sujet à ce que pourrait avoir d'inhumain une conduite strictement dépendante du règlement.

Dans cet exemple, la question joue à nouveau un rôle intéressant, quoique de façon différente. Celle que pose C1 est pure forme, n'ayant pour objet que la confirmation verbale par ses collègues de ce qu'ils savent tous. L'interprétation à laquelle nous conduit la suite est guidée par le changement d'univers produit par la réponse. L'intérêt de cet épisode dialogique réside dans ce que l'échange éclaire le rapport entre manières de dire et manières de faire, ou plutôt montre comment les relations

entre ces deux univers sont inextricablement mêlées : nous entendons par là le fait que les *valeurs* sous-jacentes aux actes de travail des conducteurs (Faïta, 1997a) ne sauraient exister indépendamment de leur mise en discours. Mais ces valeurs, d'un autre côté, affectent les actes dans leur matérialité. On considère que le conducteur W. réalise, par sa façon de participer au débat, une rupture qui modifie le cours de la circulation des genres de discours : en effet, il ouvre du fait de son choix énonciatif un espace sémiotico-discursif dans lequel les unités lexicales n'ont plus la même signification. C'est le cas par exemple des pronominaux : dans l'énoncé de C1 « vous » réfère au collectif des six conducteurs réunis par cette situation. Dans la réponse de W. « je », d'ailleurs répété et souligné (« je... ma... mes... ») renvoie à des références appartenant à un autre univers (la personne humaine, le respect des valeurs, etc.), et ne fonctionne donc pas de façon identique. Ce changement énonciatif est une façon efficace de référer à la substance des actions réalisées dans le cadre des conduites actives.

Bakhtine a posé dans ces termes la question des « frontières du dialogue » qui nous paraît cruciale : « Les lisières dialogiques s'entrecroisent à travers tout le champ de la pensée vivante de l'homme » (Bakhtine, 1984: 330). Ainsi, la « double vie » de la réplique de tout dialogue réel « se construit et se conçoit dans le contexte d'un dialogue entier, composé d'éléments *à soi* (du point de vue du locuteur) et *à l'autre* (du point de vue de son partenaire). De ce contexte mixte on ne peut ôter une seule réplique sans perdre son sens et son ton. Elle est partie organique d'un tout plurivoque ». Il ajoute : « le rapport à l'énoncé d'autrui ne peut être séparé ni du rapport à la chose (l'objet d'une discussion, d'un accord, d'une rencontre), ni du rapport au locuteur lui-même » (*Bakhtine*: 332). Les rapports entre les éléments de cette « triade vivante », selon les termes employés par Bakhtine entretiennent donc des rapports complexes, de l'interne à l'externe (contexte intérieur, contexte extérieur), du singulier au « tout plurivoque », du verbal à l'objectif, etc. La densité de ces relations, l'entremêlement des univers de pensée et des univers de l'action dans les « sphères » des activités humaines, nécessitent l'invention de procédures permettant en premier lieu de déployer, dans des situations adéquates, les éléments amalgamés de la « triade vivante ». C'est pourquoi l'on

a proposé le processus d'autoconfrontation⁹, consacré à la mise en relation différée des *façons de dire les façons de faire*.

3.2. L'autoconfrontation : une situation pour déployer les relations entremêlées dans la « triade vivante »

On postule qu'il n'existe pas de connaissance possible de la part de l'action dans l'activité par la médiation du langage. On reprendra volontiers l'affirmation de Bronckart (1997) selon qui l'action d'un agent humain est essentiellement « le produit de l'intériorisation et de l'autonomisation des propriétés de l'action collective telle qu'elle est évaluée dans le langage ». Les résultats transitoires de ces évaluations continues, concernant les activités de travail qui nous intéressent, n'en constituent pas pour autant des *stocks* de ressources externes disponibles. Ils fonctionnent comme déclencheurs et organisateurs d'activités langagières consécutives par lesquelles s'engagent les diverses formes du développement. Les genres de discours, comme les genres d'activités, sont les formes « souples » disponibles pour outiller ces développements. En tant qu'« intercalaires » ou encore *artefacts* sociaux (Clot et Faïta, 2000), ils peuvent aussi devenir des obstacles sur le voie de ces développements, figés par des modes de stabilisation faisant obstacle au développement des contradictions entre le donné et le créé. Les locuteurs – acteurs s'engagent alors dans des transgressions prenant au départ la forme d'une « stylisation » de ces genres, c'est-à-dire d'une déformation individuelle pouvant ultérieurement aboutir à une stabilisation nouvelle sous une forme différente.

En revanche, des activités parallèles ou successives coexistent, à la fois distinctes et entremêlées, comme le suggère Bakhtine à propos de la pensée, avec l'image des « lisières dialogiques entrecroisées ». Dans ces « entrecroisements » se rejouent les rapports entre les éléments de stabilité, le réglé (correspondant aux normes), le systématique et le récurrent, et d'autre part le spécifique et non reproductible qui fait irruption et produit du sens par différence (voir ci-dessus la réplique de W.). Les rapports entre façons de dire (genres de discours, ou énonciations-types) et façons de faire ne peuvent être considérés indépendamment les uns des autres.

Toute activité se caractérise par une forme particulière et momentanée du rapport donné/créé, accessible par l'énonciation concrète :

L'énoncé n'est jamais simple reflet ou expression de quelque chose qui lui préexisterait, hors de lui, donné et tout fait. L'énoncé crée toujours quelque chose qui, avant lui, n'avait jamais été, (...) de nouveau, de non reproductible et quelque chose qui est toujours relaté à une valeur (vrai, bien, beau)... Cependant toute chose créée se crée toujours à partir d'une chose donnée (la langue, le phénomène observé dans la réalité, le sentiment vécu, le sujet parlant lui-même, ce qui dans sa vision du monde appartient au tout fait, etc). Le donné se transfigure en créé. (Bakhtine, 1984: 329).

Toujours nouveau en partie, toujours en relation avec une « chose donnée », l'énoncé peut devenir très concret dès lors que les « valeurs » auxquelles il est « relaté » concernent les façons d'agir sur les objets.

On parvient à la question centrale : on a une certaine visibilité sur la manière dont le sujet produit des énoncés, sur quoi et comment il *peut* fonder sa production d'énonciations dans le dialogue. On dispose de l'autre côté d'une visibilité, même partielle, sur les actions sur les objets et leurs modalités. C'est le rapport entre les deux pôles de cet ensemble d'activités entremêlées qui demeure le plus souvent opaque, tout comme, dans la théorie de la genèse instrumentale (cf. ci-dessus), se constitue le « mixte de sujet et d'objet » aboutissant à l'instrument. C'est dans chaque cas, car aucun individu n'est interchangeable avec d'autres, l'interface entre la polarité langagière de l'activité et sa polarité non langagière qui demeure énigmatique, faute de moyens d'investigation appropriés. La situation d'autoconfrontation offre la possibilité d'une corrélation active entre genres de discours, ou façons de dire, et façons d'agir, ou genres d'activités. Le principe en est d'offrir aux interlocuteurs une chance de repérer les caractéristiques de sa propre activité – ses façons d'agir – dans le film de son travail, et de mettre en discours – façons de dire – de cette activité vécue et les commentaires qu'elle lui inspire, dans une relation critique au

chercheur puis à un pair détenant la même expérience professionnelle. Les énoncés produits seront alors représentatifs de l'activité du sujet dans sa globalité. On fait l'hypothèse en effet qu'il devra, pour les besoins du développement de la situation observée, aussi bien que de son propre point de vue, trouver les moyens énonciatifs de déployer tout ce qui est condensé dans les actes de travail : les contraintes exercées par les prescriptions, par les savoirs de référence (techniques et scientifiques), par le milieu de travail, mais aussi les affects et valeurs imprégnant ses mobiles personnels. Dans cette situation chaque locuteur dispose des éléments de son vécu comme formes disponibles pour agir et communiquer, et il anticipe l'appréciation d'autrui sur son activité filmée et son activité discursive.

Il est donc en mesure d'opérer la jonction entre les deux pôles évoqués au moyen d'une mise en correspondance des genres respectifs. Il n'y a aucune projection de l'objet du discours dans celui-ci, mais mise en correspondance de « textes » distincts, au sens de Bakhtine, pour qui tout acte humain est un texte potentiel. Cela justifie la position suivant laquelle « l'expérience n'est pas verbalisée mais constitue ce qui permet au sujet d'effectuer cette verbalisation dans les situations que l'on propose » (Astier, 2002: 236). Les genres de discours permettent d'ouvrir des « espaces sémiotiques » dans lesquels les formes de la langue accèdent à des significations nouvelles permettant leur mise corrélation avec les genres d'activité. La « communication d'expérience » est en effet doublement orientée : « d'une part vers la situation de référence quelle configure, d'autre part vers le destinataire qu'elle prend en compte pour l'élaboration du discours qui lui est adressé ».

3.3. Un genre au travail : développer les contradictions inhérentes à l'activité enseignante

La situation suivante est extraite d'une autoconfrontation « croisée » entre deux professeurs de mathématiques travaillant dans le même établissement. Comme dans le cas précédent, ils enseignent à des classes où les élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage tout en étant au bord de la descolarisation. Les deux interlocuteurs (E. et B.) examinent

le film de la classe de l'un d'eux (E.) à un moment critique : l'accueil et la mise au travail des élèves.

Le cours a commencé. Un élève, O., arrive avec un retard important. B. s'étonne de voir que E. ne le renvoie pas à l'administration dans le but de le sanctionner.

B. En faisant ça il est pas de plus en plus en retard pendant l'année ?

E. (...) heu... il a fait l'effort, enfin l'effort... il est venu et il va essayer de participer. Le but du jeu c'est de savoir gérer ce type d'élève qui est là une fois sur deux...

*B. et les élèves sérieux qu'on voit à l'image là, ils sont pas dérangés par l'arrivée tardive de ces deux élèves ? Ils te demandent pas heu... « virez-les » parce que nous on est déjà en **activité** ?*

*E. Non, j'ai pas de remarques, parce que **eux ils sont en activité**. (...) ils arrivent, ils ont un truc à faire, ils savent le faire en plus parce que l'exercice que j'ai donné, hein, c'est le dernier qui a été fait le cours d'avant... donc eux ils sont occupés. Le fait qu'ils soient occupés, qu'ils savent faire, ça permet de gérer l'arrivée des élèves (...) en deux - trois fois.*

[...] plus loin :

*B. (...) tu m'as dit que tu faisais quatre fois la même chose, qu'il y avait un certain nombre de choses au tableau... il vaut mieux faire quatre fois **la même activité**, rapidement ou deux fois en prenant plus de temps, d'expliquer d'un élève à l'autre ?*

*E. Le but du jeu là c'est de **mettre les élèves en activité**. Ils arrivent en trois ou quatre fois, donc je gère ça, de la façon suivante : je mets un exercice au tableau qu'ils savent théoriquement faire (...).*

Ce fragment témoigne de ce qu'est un processus dialogique et du développement qu'il induit dans le cadre de cette situation : là où une analyse de l'interaction entre E. et B. – donc en termes de fonctionnement de l'échange - échouerait à rendre compte des événements survenus, celle de la circulation des genres et des thèmes permet de formuler des hypothèses intéressantes. Dans la succession des tours de parole, chaque

interlocuteur a jusqu'à présent joué son rôle. B. questionne E. au sujet de la situation qu'il voit évoluer à l'écran. E. argumente en réponse à ces questions, toujours référées à des faits clairement perceptibles. Or, ce schéma subit un premier à-coup sous la forme d'une contradiction formelle : à B. qui lui demande si l'irruption d'un retardataire ne perturbe pas les élèves « en activité » E. répond par la négative, puisqu'il sont « en activité »... Ce moment présente toutes les caractéristiques formelles de l'interaction banale, question – réponse avec reprise des termes de la question, assortie d'un malentendu ou d'une simple confusion lexico-sémantique, ce qui peut conduire l'analyse à considérer cela comme un simple accident. Il faut considérer le fragment d'un autre point de vue pour noter que la réponse de E. ne s'enchaîne qu'en apparence à la question de B. La reprise du mot « activité » est le pivot d'un rapport de causalité exactement inverse à celui de B.:

- ... « *virez-les* » **parce que nous on est déjà en activité**
- ... *j'ai pas de remarque* **parce que (...) ils sont en activité**

A moins de voir là l'effet d'un dialogue de sourds, on fera l'hypothèse d'une disjonction énonciative entre les deux interlocuteurs : E. et B. ne parlent plus de la même chose, la reprise par le second du mot de l'autre n'est qu'apparente. L'analyse est d'abord confirmée par l'examen des sous-thèmes associés au thème central *activité* : *faire* (avoir *un truc à faire*, être occupé) et *savoir faire* (un exercice) sont coordonnés dans l'énoncé. *Etre en activité* pour E. consiste à être confronté à une tâche que l'on sait comment réaliser. C'est le constat de cette contradiction entre les deux énonciations qui dissipe l'absurdité apparente de la situation. Les élèves ne pourraient être dérangés par leur camarade retardataire que s'ils étaient confrontés à un problème qu'ils ne savent pas résoudre. Il n'y a aucun dialogue de sourds entre B. et E., mais une opposition entre des structures thématiques de l'énonciation faisant sens différemment avec une unité lexicale identique. La suite confirme cette analyse, puisque E. s'y inscrit en rupture avec le schéma interactionnel qu'il a respecté jusqu'alors (question de B., réponse et argumentation de E.). Sollicité de se prononcer sur sa préférence entre ... *quatre fois la même activité rapidement... (...) ou deux fois en prenant*

plus de temps ?, il refuse tacitement l'inférence en enchaînant sur lui-même : *le but du jeu c'est de mettre les élèves en activité...*, soulignant ainsi la contradiction. La mise *en activité* n'est en aucun cas réduite à la résolution d'un exercice, mais à la gestion d'une situation globale de la classe où le couple (devoir) *faire – savoir faire* permet de résoudre les problèmes posés par l'hétérogénéité du public et les perturbations constantes liées à l'indiscipline.

Les événements énonciatifs analysés attestent du développement à l'œuvre : développement de la situation où se confrontent E. et B., développement de E. dont la conduite se transforme. Ces évolutions, particulièrement la seconde, montrent comment les modalités d'action du sujet que nous appréhendons en même temps qu'il les thématise, entretiennent des rapports intrinsèques : le genre d'activité, dans ce cas « genre professionnel » (voir Saujat, dans ce même numéro), inauguré par E. (on peut faire l'hypothèse qu'il ne s'agit pas d'un unique exemplaire : un genre est toujours l'apanage d'un collectif ou d'un milieu professionnel) ne peut être pensé et réalisé (achevé, selon Bakhtine), sans la recréation d'un genre de discours dans l'espace sémiotique duquel la recatégorisation d' *activité* s'impose, car elle joue un rôle central.

Conclusion

On a tenté de montrer comment le propos initial (« Mettre au travail les genres de discours... ») recouvrait un phénomène à la fois réel et difficile à cerner. Les genres de discours *sont* au travail en de multiples circonstances de la communication humaine. Ils sont inséparables de l'action, dont ils sont les outils et qui les reproduit : outils parce que c'est en fonction de leurs intentions de communiquer que les locuteurs choisissent, de façon inégale, les moyens les mieux adaptés à leurs desseins, produits parce que c'est en s'appropriant ces outils dans la même démarche qu'ils participent à leur transformation et à la genèse de nouveaux *artefacts* dont d'autres, à leur tour, pourront s'emparer.

Outre cela, et les exemples prélevés dans le domaine du travail enseignant comme dans les situations d'autoconfrontations en

témoignent, on peut identifier les développements des conduites et stratégies de certains acteurs au processus de circulation et de transformation des genres de discours. Lorsque ceux-ci s'engagent en effet dans des démarches prenant appui sur ce qui rapproche leurs activités de celles des autres, pour mieux distinguer ce qui les en sépare, et trouver des réponses aux problèmes ainsi que des moyens pour faire progresser l'efficacité de leurs actes, on ne peut qu'être frappé par la similitude de ce qui unit ces « façons de faire » aux modes de constitution, de stabilisation, puis de transgression que l'on reconnaît aux genres de discours. De la même façon, on ne peut contester que de telles circulations produisent et entretiennent des moments et des zones où les « mixités » entre dimensions différentes de l'action rendent indiscernables les influences réciproques : les frontières » entre activités langagières et matérielles sont largement transgressées dans les deux sens.

Bibliographie

BAKHTINE, M. (V.N. Volochinov), *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Editions de Minuit, 1977.

BAKHTINE, M., *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1984.

BAKHTINE, M., *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard, 1993.

BAKHTINE, M., *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Points, 1998.

BRONCKART, J.P., *Activité langagière, texte et discours*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.

BRONCKART, J.P., « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique », *Langages*, 2004, 153, pp.98-109.

CLOT, Y., *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.

CLOT, Y. et FAÏTA, D., « Genres et styles en analyse du travail », *Travailler*, n°4, 2000, pp. 7-43.

FAÏTA, D., «La conduite du TGV : exercices de style», *Champs visuels*, n°6, 1997, pp.123-135.

- FAÏTA, D., « Les catégories de l'expérience dans la verbalisation », *Etudes de Communication*, n°20, 1997, pp.11-37.
- FRANÇOIS, F., *Le discours et ses entours*. Paris: L'Harmattan, 1998.
- MARCELLESI, J.B. et Gardin, B., *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: Larousse, 1974.
- RABARDEL, P., *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.
- RABARDEL, P., « Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale étendue », in Clot, Y. (Ed.), *Avec Vygotsky*. Paris : La Dispute, 1999, pp. 241-265.
- VOLOCHINOV, V.N., *Marxism and the philosophy of language*. London: Seminar Press Inc., Berkeley Square House, London, 1973.
- VIEIRA, M., Faïta, D., « Quando os outros olham outros de si mesmo : reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada », *Polifonia*, n°7, 2003, pp.27-67.
- WERTSCH, J.V., "La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine" ;, in Schneuwly, B., et Bronckart, J.P., *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, 1985.