

Situation

de

Communication Didactique

Situation de Communication Didactique

0 Introduction

1 Didactique et Communication

1.0 Critique de l'asymétrie classique

1.1 Cognition et Langage

1.2 Prolongement didactique

2 Situation de communication didactique

2.0 Eléments de la situation

2.1 Pré-acquis de la situation

2.2 Opérateurs de la situation

3 Dernière Remarque

0 *Introduction*

Le point de départ de cet article est une recherche sur la comparaison de la conceptualisation en mathématiques suivant que la langue véhiculaire de l'enseignement est la Langue Maternelle ou la Langue Seconde (Nahas, 1994).

L'analyse puis l'exploitation des expériences faites dans le cadre de cette recherche ont nécessité un canevas théorique qui puisse répondre aux exigences des différentes composantes impliquées. Nous sommes effectivement en présence d'un aspect développemental aussi bien au niveau linguistique qu'au niveau cognitif, de la relation entre ce double développement et la formation des concepts proprement dits, et enfin de la comparaison possible à ces niveaux des deux langues en présence. L'étude de chacune des deux premières composantes a fait l'objet de recherches poussées qui ont été menées dans chacun des domaines concernés mais souvent indépendamment les uns des autres.

La théorie de la communication (Austin, 1969), (Searle, 1972) et (Bernicot, 1992) issue de l'approche pragmatique (Armengaud, 1993) fournit la base propice à des approches complémentaires aux niveaux: psychologique, linguistique et social (Deleau, 1990). C'est cet aspect de convergence qui sera développé dans le but de fournir les éléments d'un choix pédagogique. Il s'agit donc non de procéder à une simple application technique au niveau didactique, mais plutôt d'intégrer les situations de communication dans le processus de formation et de développement de la personne en général et de l'enfant en particulier.

1 *Didactique et Communication*

1.0 *Critique de l'asymétrie classique*

La didactique (ou les didactiques) en cours, malgré les efforts soutenus des pédagogues, restent en général ancrées dans l'asymétrie au niveau de la communication en classe (François, 1990). Or le processus du développement conceptuel tel qu'on peut l'analyser dans l'enseignement traditionnel tel qu'il est délivré dans les écoles se trouve directement tributaire pour une grande part des effets de cette approche didactique.

La réponse à la problématique posée dépend pour beaucoup de la possibilité d'intégration du langage, de la communication et du contexte créé en didactique. Cela ne veut pas dire pour autant qu'une symétrie absolue peut être établie tout au long du processus didactique (Armengaud, 1993). C'est évidemment impossible car les acquis antérieurs des partenaires ne le permettent pas. Mais une approche didactique enrichie par une telle intégration pourra-t-elle limiter les répercussions négatives de cette asymétrie sur le développement conceptuel de l'apprenant?

a. Globalité

En effet, une des raisons majeures qui mènent à l'existence de cette asymétrie est le fait que la didactique traditionnelle ne prend pas en considération la globalité des

composantes intervenant dans la formation et le développement de l'apprenant. C'est ainsi que le langage utilisé en classe n'est pas toujours mesuré en termes de partenariat mais reflète une inégalité de fait, jugée incontournable, et à laquelle l'enfant est appelé à s'adapter (François, 1990). De même, les pré-concepts ou concepts ne sont pas analysés en termes d'invariants et de schèmes mais en termes d'opérations locales à objectifs limités dans l'espace et dans le temps.¹ Ce qui fait que le contexte dans lequel se déroule la communication en classe pêche par manque de potentiel langagier du côté de l'apprenant et par manque de conscience des finalités conceptuelles du côté de l'enseignant.

b. Initiative

L'initiative dans les didactiques classiques est totalement laissée à l'enseignant et la communication en classe opère par conséquent dans un seul sens. Les actes de langage émanant de l'apprenant sont plutôt du genre assertif à faible force illocutoire (Austin, 1969) et (Searle, 1972), rarement du genre expressif ou promissif et presque jamais du genre directif ou déclaratif.²

Alors que les actes de langage émanant de l'enseignant sont plutôt du genre directif, déclaratif et assertif à forte force illocutoire, rarement du genre expressif et presque jamais du genre promissif.³

L'utilisation des référents est donc guidée par le choix de l'enseignant ce qui fait que l'apprenant n'est pas amené à utiliser son expérience pour passer d'un état à un autre à travers une situation de communication convenable.

c. Coopération

Ceci se traduit dans les faits par l'absence de coopération effective dans les situations didactiques créées. L'aspect directif des actes de langage de l'enseignant enlève aux activités de classe l'aspect de découverte qui aurait permis à l'apprenant d'expérimenter les concepts-en-acte et d'en découvrir les tenants théoriques à partir d'un discours plus riche dont il détiendrait en partie l'initiative. La coopération se trouve ainsi réduite à l'acquisition de mécanismes opératoires qui n'aboutissent pas généralement à la conceptualisation, but ultime du développement cognitif de la personne (Bastien, 1987).

1.1 *Cognition et Langage*

C'est pourquoi et comme cela est préconisé par Deleau (Deleau, 1990), il devient indispensable de prévoir le terrain sur lequel les développements cognitif et langagier

¹ C'est le cas par exemple de l'enseignement de l'addition où les situations additives sont toutes confondues dès que la réponse peut être trouvée à partir d'une équation de la forme: $x + y = a$.

² Cette remarque est illustrée entre autres par différents protocoles cités par G. NAHAS dans les chapitres 4 à 9 de (NAHAS, 1994).

³ Cette affirmation est le fruit de l'observation des séances de classe traditionnelle qu'il a été donné d'observer et de suivre didactiquement. Il n'en reste pas moins important d'étudier ultérieurement ce point au niveau de la relation entre la didactique et les actes de langage.

pourront faire valoir leur complémentarité.

a. Complémentarité

Cette complémentarité n'est pas fonctionnelle comme on pourrait être enclin à le croire. Elle est ontologique aussi bien au niveau de la cognition qu'au niveau du langage (Vygotski, 1934/1992). Les ressemblances qu'il faut trouver entre les deux se situent à la fois dans leur cheminement et dans leurs éléments constitutifs. Si l'on s'astreint à "utiliser" la langue, uniquement comme un outil de communication, on perd une partie de la dimension conceptualisante du langage chère à L. Vygotski (Vygotski, 1934/1992). Et si l'enrichissement langagier est pris comme une fonction qui se suffirait à elle-même, on perd la dimension cognitive des schèmes et des champs conceptuels illustrée et défendue par G. Vergnaud (Vergnaud, 1990).

b. Les cheminements cognitif et langagier

Or si le cheminement retenu pour le développement cognitif est le passage par l'expérience, de la situation au concept-en-acte puis au concept (Vergnaud, 1990) et le cheminement retenu pour le développement langagier est le passage par expérience de l'"inter-communicatif" à l'"intra-communicatif" (Armengaud, 1993), il est clair que ces deux processus sont parallèles, se soutiennent l'un l'autre et se complètent. D'une part ils ont pour trait commun l'expérience à partir du vécu et d'autre part ils passent tous deux de l'intériorisation des situations à l'expression publique (extériorisation) des concepts. Cet aspect n'a pas reçu jusqu'à maintenant le développement qu'il mérite dans les stratégies didactiques.

c. Les éléments constitutifs

Outre cette correspondance entre les cheminements, il nous faut noter la ressemblance de leurs éléments constitutifs respectifs. Ayant opté avec Piaget (Piaget, 1977) pour une évolution cognitive basée sur la maîtrise des schèmes, eux-mêmes formés d'invariants retenus par l'expérience du vécu des situations, et ayant opté avec Bernicot (Bernicot, 1992) pour une acquisition du langage basée sur la maîtrise de formats successifs et de signes retenus eux aussi à partir de la communication vécue, nous devons prendre ces éléments en commun et considérer qu'ils ont, par essence, la même stabilité. Là encore, cette relation entre les éléments constitutifs de la cognition et de l'acquisition langagière n'a pas été assez utilisée au niveau didactique.

1.2 *Prolongement didactique*

Il est en effet primordial de se rendre compte de l'intérêt du prolongement didactique de cette approche pour pouvoir en spécifier les modalités. Or cet aspect pratique est soutenu par ce qui suit:

a. Unicité du cheminement

La progression des cheminements présentée ci-dessus appelle un parallélisme rigoureux au niveau de l'apprentissage afin que l'équilibre soit maintenu entre les différents facteurs qui convergent dans la formation de l'apprenant. Il faut tenir compte

que, dans les deux cas (cognition et langage), l'espace de référence est le même. Cette "prise de conscience" due à la pragmatique (Deleau, 1990), illustrée au niveau du langage par Bernicot (Bernicot, 1992), et au niveau conceptuel par Bastien entre autres (Bastien, 1987) débouche sur un cheminement unique à double voie, une dimension langagière et une dimension cognitive.

b. Signes, formats, invariants et schèmes

Ce choix pédagogique nous mène alors à prendre en considération les éléments constitutifs mentionnés. Au niveau opérationnel il s'agit de mettre en oeuvre le processus de formation qui partant des invariants et des formats enrichit les schèmes et les actes de langage en vue de créer des situations de communication toujours plus efficaces.

c. Champs conceptuels

Mais cette option pédagogique n'est complète que si le processus de formation et les différents éléments qui le jalonnent se situent dans un contexte conceptuel englobant, c'est-à-dire un champ conceptuel (Vergnaud, 1990). On ne peut éviter les objectifs locaux et limités et donc initier une didactique inter-active qu'en optant:

1. pour une intégration du tout dans un champ conceptuel précis et adéquat pour la période de développement considérée;
2. pour une mise à profit du "chevauchement" à un âge donné de champs conceptuels différents.

C'est à partir de cette approche que l'on va développer l'idée d'une **situation de communication didactique** permettant de traduire cette approche théorique dans une conception didactique opérationnelle.

2 *Situation de communication didactique*

2.0 *Eléments de la situation*

Se situant au niveau du fonctionnement du langage dans une situation de communication, Bernicot dans (Bernicot, 1992, page 108 - Tableau 7), propose un modèle qui prend en considération les acteurs (locuteur - auditeur) ainsi que les processus parallèles de transformations réciproques des interlocuteurs (formats / intentions) et du fonctionnement des autres niveaux linguistiques. Or ce modèle de fonctionnement n'illustre que la seule dimension linguistique. Je me propose d'appeler une situation de communication didactique (SCD) une situation plus complexe dont les éléments ne sont pas seulement le locuteur et l'auditeur. Les personnes en question ne sont que les acteurs de la situation alors que d'autres facteurs fondamentaux en sont également parties intégrantes.

a. Contexte de situation didactique

Dans toute situation de communication, et à partir de la théorie des actes de langage (Searle, 1982) et de la pragmatique (Armengaud, 1993), il est naturel de prendre

en considération le contexte de la situation. La contextualité est devenue indispensable à la compréhension surtout dans le cas des actes de langage indirects. Mais le contexte didactique a ceci de particulier qu'il est introduit par l'enseignant dans un objectif précis, que son introduction n'est pas nécessairement "naturelle", et qu'il a, dans l'intention de l'enseignant, un aspect motivant et dynamique. **C'est pourquoi dans une SCD le contexte est plus qu'une circonstance, c'est un élément constituant de la communication elle-même: conçu en vue d'un objectif précis, il est appelé à être un élément moteur dans le processus de communication qu'il déclenche.** Il ne s'agit pas seulement d'en tenir compte pour la compréhension comme dans tout acte de langage, mais de l'utiliser ou de le faire utiliser dans un but **à la fois illocutoire et pré-conceptuel.**

Toute situation, et en particulier les situations didactiques, mettent en relation: soit personne et objets, soit personne et personne (apprenant - enseignant), soit enfin personne et personnes (apprenant - apprenants). La complexité du contexte de la situation didactique est dans l'importance de la présence de ces trois facteurs pour que le développement de la situation se fasse convenablement. Le support matériel de communication que sont les objets vient soutenir la communication verbale qui a lieu entre les personnes. Les deux types de communication (enseignant-apprenant et apprenant-apprenants) sont appelés à établir l'équilibre au niveau des actes de langage, équilibre qui manque généralement dans la didactique traditionnelle: Le rôle de l'enseignant est donc de concevoir des contextes de situation assez riches qui pourront satisfaire les exigences didactiques et de communication.

b. Actes de langage adéquats

Dans une approche basée sur la communication, tout énoncé correspond à un ou plusieurs actes de langage suivant le contexte et les interlocuteurs en présence (Searle, 1972). La référence du codage et du décodage des intentions pragmatiques influe sur la valeur du message et sur sa validité. Or dans une SCD, comme dans toute communication, une interprétation du message par l'auditeur, non conforme à l'intention du locuteur, conduit nécessairement à l'échec. Mais nous sommes en présence de cas où l'acte de langage qu'implique la communication n'est pas gratuit mais nécessite un haut degré de "sincérité" (Searle, 1972). C'est dire que dans une SCD, l'éventail des actes de langage pertinents est plus réduit que dans les situations empiriques. Ce qui veut dire que l'acteur-enseignant, qui a l'initiative contextuelle, doit tenir compte de la nature des actes de langage à mettre en jeu dans une situation donnée, à un âge donné et dans un objectif donné: les actes de langage adéquats à un contexte didactique déterminé sont une partie constituante de la SCD.

c. Champ conceptuel ambiant

Les exploitations d'un même contexte de communication peuvent être multiples; l'objectif didactique permet de préciser le but immédiat de la situation tout en la situant dans un champ conceptuel précis. Mais une communication "orientée" à priori par le choix trop dirigiste de l'enseignant risque de diminuer le rôle de l'apprenant qui se voit limité à un jeu pré-établi. L'enseignant qui dans son approche didactique intègre non seulement un sous-objectif, mais englobe plutôt tout un champ conceptuel, donne aux autres acteurs de la situation la possibilité de réagir plus librement mais et surtout de façon plus élaborée du point de vue cognitif. C'est pourquoi le champ conceptuel en jeu

est à considérer comme un élément constituant d'une SCD donnée.

Une SCD sera donc conforme au tableau suivant:

Situation de Communication Didactique
Contexte de situation didactique
Actes de langage adéquats
Champ conceptuel

Tableau 1

2.1 Pré-acquis de la situation

En se plaçant dans l'optique de Jacques (Jacques, 1982) pour ce qui est du principe fondamental des situations de communication: "Une énonciation est mise en communauté de sens, elle est produite bilatéralement de quelque manière entre les énonciateurs qui s'exercent à la bivocalité et au double entendre"⁴, une situation de communication didactique requiert donc des pré-acquis qui permettront à la bivocalité de s'exercer et au double entendre d'être possible.

a. Nécessité

En effet, les asymétries possibles étant inéluctables dans une SCD, c'est une prise de conscience par l'enseignant comme acteur, des pré-acquis cumulés chez l'apprenant, comme second acteur, qui permettra le dépassement et l'établissement d'un entendement commun à partir de signaux et de signes communs. L'acteur-enseignant est appelé à exercer une certaine auto-contrainte qui lui permettra non seulement d'aider l'acteur-apprenant à le comprendre, mais l'aidera lui-même dans sa compréhension de ce dernier, établissant ainsi la double relation escomptée.

b. Références

Le premier volet de ces pré-acquis est celui des références, où référence veut dire toute donnée qui a été assimilée soit à partir de l'expérience, soit à partir de l'apprentissage. Certaines de ces références peuvent même être empiriques et contextuelles car elles dépendent de la société, de l'environnement, du système de croyance etc...(Armengaud, 1993). Les objets entre autres sont des références qu'ils soient considérés en eux-mêmes ou qu'ils soient pris en situation: un bloc logique est en soi un objet connu des apprenants, mais en situation de reconnaissance des caractères ce bloc peut référer à la couleur, ou à la forme ou à la grandeur. C'est ainsi que le potentiel de référence d'un objet n'est pas indépendant de la situation didactique où il est placé.

De même, un concept donné est une référence s'il a été assimilé et est devenu opérationnel pour l'acteur-apprenant donc utilisable dans une situation didactique donnée sans confusion (une notion telle que la notion de "père" est une référence empirique car elle ne présente pour l'enfant normal aucune confusion possible). Ce champ référentiel est appelé à être enrichi au fur et à mesure que l'expérience et l'apprentissage vont accumuler des connaissances et des concepts chez l'apprenant.

⁴ F. Jacques, *Différence et Subjectivité*, Paris, Aubier-Montaigne, 1982, p.334.

c. Signaux et Signes

Le second volet de ces pré-acquis est le système de signaux et de signes que l'acteur-apprenant a été amené à utiliser dans sa vie courante et sa vie scolaire. Signaux et signes sont de tout genre: sonore, gestuel ou écrit. L'acteur-enseignant est appelé dans ses actes de langage à puiser en priorité dans ce système qui sera ainsi enrichi au fur et à mesure que l'apprentissage progresse. Ce changement perpétuel dans le système des signes et des signaux est le propre de l'adaptation (Bernicot, 1992) qui fait que la situation de communication didactique est ancrée dans le fonctionnement du langage même quand son objectif pédagogique est justement l'acquisition du langage.

Le tableau suivant résume ces données formant le canevas de la SCD, et montrant comment dans ce cumul de pré-acquis, les champs conceptuels projetés se chevauchent et se soutiennent:

Pré-acquis de la S.C.D.
Références
Signaux et signes

Tableau 2

2.2 *Opérateurs de la situation*

Mais une SCD est une entité dynamique par essence. Venant s'inscrire dans un processus méthodologique d'apprentissage; elle a besoin d'opérateurs fonctionnels s'appuyant sur le canevas des pré-acquis.

a. Éléments de mobilité

Ces opérateurs sont les "facteurs de mobilité" du processus. C'est par eux que les acteurs dans un contexte didactique donné, pour un champ conceptuel donné, à partir de pré-acquis précis, permettront aux actes de langage d'une SCD donnée de parvenir à leur but. C'est par les opérateurs que les acteurs passeront d'une SCD à une autre dans un processus récurrent. D'où leur importance pour la mouvance des situations.

b. Formats linguistiques

La première gamme d'opérateurs est celle des formats linguistiques. Qu'ils soient primaires, secondaires ou tertiaires d'après la nomenclature de Bruner (Bruner, 1983), ils restent les éléments de base de la structure linguistique sous sa forme opératoire. Je les distingue des pré-acquis phonologiques, syntaxiques ou sémantiques car ils en diffèrent par essence. Un même format peut opérer à partir de l'un ou l'autre de ces pré-acquis ou en parallèle avec, alors que ces acquis ne sont pas nécessaires au même degré et peuvent

n'être finalisés que très tard. Ainsi dans les exemples cités par J. Bernicot⁵ les formats en question utilisent très peu de connaissances morphologiques et syntaxiques, mais présentent un exemple de dialogue structuralement durable qui peut être greffé sur des niveaux morphologiques et syntaxiques plus avancés.

c. Schémes stabilisés

La seconde gamme d'opérateurs est formé des schèmes élémentaires ou complexes (Bastien, 1987) qui peuvent être mis à profit dans une SCD donnée. Sans cette dernière composante la dynamique des SCD ne peut être efficace car l'application des formats langagiers ne saurait remplacer l'aspect opératoire lié aux schèmes. J'appellerai **schèmes stabilisés** les schèmes qui sont définitivement opérationnels chez les apprenants et qu'ils peuvent mettre en oeuvre dans les situations didactiques. Ces schèmes d'ordre plutôt conceptuel peuvent être aussi bien relatifs à la langue qu'à n'importe quel autre champ conceptuel.

Ce dernier aspect opératoire et dynamique d'une SCD est résumé dans le tableau suivant:

Opérateurs de la S.C.D.
Formats linguistiques
Schémes Stabilisés

Tableau 3

3 *Dernière Remarque*

Pour terminer il nous faut présenter le mécanisme de fonctionnement d'une SCD. Les acteurs étant en présence et les différents éléments de la situation bien clarifiés pour les deux parties, la situation peut entrer dans sa phase dynamique. En effet, il s'agit d'arriver à la conceptualisation, à partir d'une SCD en articulant "de manière principielle deux types de relations: de l'homme avec les choses en qualité de référence et de l'homme avec l'homme comme partenaire dans le processus du questionnement scientifique."⁶ Ainsi toute situation de communication didactique est un enrichissement mutuel qui en même temps tend à diminuer l'asymétrie naturelle (Armengaud, 1993) existant entre les acteurs en opérant un changement aussi bien dans les pré-acquis de l'acteur-apprenant que dans ses possibilités opératoires. Ce qui fait que toute SCD de départ aboutit à une SCD intermédiaire qu'elle engendre par un enrichissement du potentiel des partenaires;

⁵ Josie Bernicot, *Les actes de langage chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, 1992, p. 95.

⁶ Françoise Armengaud, *La Pragmatique*, Presses Universitaires de France, 3ème édition 1993, p. 119.

ceci permettra à l'acteur-enseignant de procéder à un changement dans le contexte didactique lui-même créant ainsi une nouvelle SCD de départ amorçant la même procédure pour aboutir à l'objectif pré-établi et à l'élargissement du champ conceptuel.

Reste à noter que le contexte didactique à créer par l'acteur-enseignant ne peut être gratuit, son choix est déterminé par l'objectif à atteindre. Cet objectif pédagogique, et pour être conséquent avec les prémices psycho-développementaux et psycho-cognitives de l'approche considérée, ne peut que prendre en considération le principe de la Zone de Développement Proximal (Vygotski, 1934/1992). **C'est la contextualité dans une même zone des deux développements parallèles qui rend ce processus efficace.** Tout déséquilibre risque de rendre les efforts didactiques caducs ou tout au moins incomplets.

C'est à partir de la non-réductibilité du processus ainsi exposé à des didactiques limitées dans l'espace et dans le temps, que l'on peut analyser l'efficacité et le rendement d'une expérience, d'une classe, d'une didactique etc... Ce processus permet d'établir des conditions idéales de l'apprentissage susceptible de conduire à une conceptualisation réelle en se référant à des principes d'ordre théorique et non seulement empirique. Faire réussir une assimilation ou une adaptation dépendra essentiellement de la réalisation de telles conditions.

BIBLIOGRAPHIE

- ARMENGAUD F., (1993), *La Pragmatique*, Paris, Presses Universitaires de France, 3ème édition.
- AUSTIN J.L., (1969), *Quand dire c'est faire*, Paris, Editions du Seuil, Traduction française de: *How to do things with words*, (1962), Massachusetts, Harvard University Press.
- BASTIEN C., (1987), *Schémes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BERNICOT J., (1992), *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BONNET C., GHIGLIONE R., RICHARD J-F, (1989), *Traité de psychologie cognitive 1*, Paris, Dunod.
- BONNET C., GHIGLIONE R., RICHARD J-F, (1990, a), *Traité de psychologie cognitive 2*, Paris, Dunod.
- BONNET C., GHIGLIONE R., RICHARD J-F, (1990, b), *Traité de psychologie cognitive 3*, Paris, Dunod.
- BRONCKART J.P., (1977), *Théories du Langage, une introduction critique*, Pierre Mardaga Editeurs, Bruxelles.
- BRUNER J. S., (1983), *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir parler*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BRUNER J. S., (1984), *Contextes et formats*, in *Langage et communication à l'âge pré-scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes 2.
- CUQ J-P., (1991), *Le Français langue Seconde*, Paris, Hachette.
- DELEAU M., (1990), *Les origines sociales de développement mental*, Paris, Armand Colin.
- FRANÇOIS F., (1990), *La Communication inégale*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- GARITTE C., (1989), *Réciprocité des perspectives dans la conversation*, Connexions, No 1, 53.
- HORMANN H., (1983), *Les déterminants latents de la compréhension*, Bulletin de Psychologie, No 356, XXXV.
- JACQUES F., (1979), *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*, Paris, Presses Universitaires de France.

- JACQUES F., (1982), *Différence et subjectivité*, Paris, Aubier- Montaigne.
- KELLER E., (1985), *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*, Québec, Gaëtan Morin.
- MEYER M., (1982), *Logique, Langage et Argumentation*, Paris, Hachette Université.
- NAHAS G., (1993), *Perspectives Pédagogiques*, Tripoli, Jarrous Press.
- NAHAS G., (1994), *Langue et Conceptualisation* Thèse soutenue en 1994 à l'Université René Descartes.
- NEWMAN F. et HOLZMAN L., (1993), *Lev Vygotsky, revolutionary scientist*, London N.Y., Routledge.
- PEIRCE C.S., (1978), *Ecrits sur le signe*, Paris, Editions du Seuil
- PIAGET J., (1966), *Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 5ème édition.
- PIAGET J., (1970), *Le Langage et la Pensée chez l'enfant*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 8ème édition.
- PIAGET J., (1971), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 7ème édition.
- PIATTELLI-PALMARINI M., (1979), *Théories du Langage, Théories de l'Apprentissage*, Paris, Editions du Seuil.
- SCHNEUWLY, (1989), *Production Langagière chez Vygotski*, Enfance, No 1/2.
- SEARLE J., (1972), *Les actes de langage*, Paris, Hermann; traduction française de *Speech Acts* (1969), Cambridge University Press.
- SEARLE J., (1982), *Sens et expression*, Paris, Les Editions de Minuit; traduction française de *Expression and Meaning*, (1979), Cambridge University Press.
- SLOBIN I., (1971), *Psycholinguistics*, Illinois, Scott, Foresman and Company.
- TABBOURET-KELLER A., (1989), *Quand Vygotski parle de la Langue*, Enfance, No 1/2.
- TROGNON A., (1989), *Usage de l'analyse des conversations*, Verbum, No 2, 12.
- VERGNAUD G., (1986), *Psychologie du Développement Cognitif et Didactique des Mathématiques*, Revue de Mathématique, Grenoble, No 38, nov. 86.

VERGNAUD G., (1987,a), *Psychologie et Didactique*, in La Psychologie scientifique et ses applications, Clermont-Ferrand.

VERGNAUD G., (1989), *La formation des concepts scientifiques*, Enfance, No 1/2.

VERGNAUD G., (1991), *La Théorie des Champs Conceptuels*, Paris, La Pensée Sauvage.

VYGOTSKI L., (1981), *The genesis of higher mental functions*, in The concept of activity in Soviet Psychology, J. W. Wersch.

VYGOTSKI L., (1992), *Pensée et Langage*, Paris, Editions Sociales, Traduction française du texte russe de 1934.