

135-154

155-175

177-197

L'analyse des actions et des discours en situation de travail

Concepts, méthodes et applications

édité par

Laurent FILLIETTAZ & Jean-Paul BRONCKART

Publié avec l'appui du Fonds national suisse de la recherche scientifique

201-219

221-240

241-261



PEETERS
LOUVAIN-LA-NEUVE
2005

Troisième partie

COORDINATION, PRISE DE DÉCISION ET EXPERTISE DANS
LES INTERACTIONS SPÉCIALISÉES

- L'exploitation située de ressources langagières et multimodales
dans la conception collective d'une exposition : 135-154
Lorenza MONDADA
- Discours, travail et polyfocalisation de l'action 155-175
Laurent FILLIETTAZ
- L'expression du dysfonctionnement technique dans la Navigation
Aérienne : Une approche de linguistique de corpus 177-197
Anne CONDAMINES & Pascale VERGELY

Quatrième partie

PRÉFIGURATION ET RECONFIGURATION DU TRAVAIL
EN SITUATION DE FORMATION

- Discours, anticipation et action. Les constructions discursives de
l'avenir dans une institution de formation par le travail 201-219
Ingrid DE SAINT-GEORGES
- En quoi et comment les « textes prescriptifs » prescrivent-ils ?
Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois 221-240
Jean-Paul BRONCKART & Anna Rachel MACHADO
- Comment l'agent met-il son action en mots ?
Analyse d'entretiens auprès d'enseignants 241-261
Itziar PLAZAOLA GIGER & Janette FRIEDRICH



PEETERS

PEETERS - BONDGENOTENLAAN 153 - B-3000 LEUVEN

Discours, anticipation et action. Les constructions discursives de l'avenir dans une institution de formation par le travail

Ingrid De Saint-Georges

Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix (Namur),
Research Center for Crisis and Conflict Management

1. Introduction¹

Depuis quelques années, l'analyse du langage au travail jouit d'une place privilégiée dans l'étude des contextes professionnels. Un nombre important de recherches se sont ainsi récemment développées portant sur les relations entre discours et organisations dans des disciplines aussi variées dans leurs buts et leurs méthodes d'enquête que la gestion, la communication, la psychologie sociale, la sociologie, ou l'analyse du discours (voir Drew & Heritage, 1992 ; Iedema & Wodak, 1999 ; Grant, Keenoy & Osrick, 2001). Ce « tournant discursif » (Iedema & Wodak, 1999 ; Stubbe, 2001 ; Fillietaz, 2004a) a clairement influencé la perception des organisations. Il est devenu banal en effet de considérer celles-ci non pas comme des entités réifiées et statiques, sources de déterminations, mais plutôt comme des systèmes complexes constitués de façon dynamique dans « des actes de communication entre les membres d'une organisation » (Iedema & Wodak, 1999, p. 7). Dans ce cadre, comme le note Stubbe (2001), « interpersonal communication [has become] a key concern for both researchers and practitioners interested in how organizations function and evolve ».

Dans les interactions entre les membres d'un collectif de travail se tissent notamment la trame des transformations et du changement dans l'organisation. Ainsi, par exemple, un grand nombre d'échanges au sein de l'organisation portent sur des événements à venir. Les participants à des situations de travail font des projets, planifient leurs actions, forment des intentions quant à leurs réalisations, s'engagent à réaliser certains objectifs ou négocient des « avenir partagés » (R. Scollon, 2002a). Ces projets, s'ils sont ensuite concrétisés dans des actions situées, contribuent avec le temps à la modification et à l'évolution de l'organisation et sont par conséquent des forces actives et dynamiques qui en orientent le cours. L'objet de cet article est d'examiner des discours portant sur des situations à venir afin d'analyser comment ces

¹ Ce texte, initialement rédigé et présenté en anglais, a été traduit par l'auteur, avec l'aide de Marie Carcassone que je souhaite remercier ici pour ses suggestions et la précieuse aide apportée à la traduction d'une version antérieure de l'article. Carolyne Dewynter et Laurent Fillietaz ont également contribué à l'amélioration de ce texte par leur relecture éclairante. Je les en remercie également.

« discours anticipatoires » (Scollon & Scollon, 2000) contribuent à la constitution d'actions situées. L'analyse portera plus particulièrement sur des négociations engagées au cours de réunions d'évaluation du travail de jeunes stagiaires dans un centre de formation par le travail. Ces données seront utilisées afin d'aborder la question suivante : quelles relations peut-on établir entre les formes discursives de l'anticipation et la réalisation d'actions situées ?

Pour tenter d'élaborer une réponse à cette question, nous commencerons par introduire brièvement le concept de « discours anticipatoire » (§ 2.), avant de présenter les données qui ont servi de base empirique à cette étude et les conditions de leur recueil (§ 3.). Nous mettrons enfin le bagage théorique construit à l'égard des discours anticipatoires à l'épreuve des données empiriques pour tenter d'élucider quels types de rapports les discours sur l'avenir entretiennent avec les actions réelles dans ces données (§ 4. et § 5.). L'orientation théorique privilégiée dans cette partie analytique s'inscrira dans la perspective des courants interactionnels (Schiffrin, 1987, 1994 ; Tannen 1984), de la Mediated Discourse Theory (R. Scollon, 1998, 2001a, 2001b, 2002a) et de la Critical Discourse Analysis (Fairclough & Wodak, 1997 ; Chouliaraki & Fairclough, 1999).

2. Les discours anticipatoires

L'avenir a ceci de particulier que les propositions qui portent sur lui ne sont pas falsifiables puisque, par définition, l'avenir est ce qui n'existe pas encore. Or, étrangement, relativement peu de travaux ont été jusqu'ici consacrés à la manière dont les acteurs sociaux s'expriment par rapport à l'avenir (voir cependant Filliettaz, à paraître). Dans le champ de l'analyse du discours, de nombreuses recherches portent sur la narration et la manière dont les faits passés sont discursivement reconfigurés. Beaucoup moins sont consacrées à la préfiguration de l'avenir, et ce même si les représentations que nous nous construisons du futur influencent les actions présentes.

Dans un article consacré au rôle des agents et des savoirs dans les actions sociales, Scollon & Scollon (2000) ont dès lors mis en évidence la nécessité de développer un point de vue théorique sur ce qu'ils appellent « les discours anticipatoires » (*anticipatory discourses*).² L'étude des discours anticipatoires porte sur les représentations que les individus se font de l'avenir et la manière dont ces représentations peuvent jouer un rôle de moteur ou de frein pour la réalisation de futurs cours d'action (Dator, 1972 ; R. Scollon, 2002b). Pour les besoins de cet article³, on peut donc, à la suite de R. Scollon, définir l'analyse des discours anticipatoires comme étant : « [the study of] the ways in which discourse may be used to produce possible (and impossible) actions in the future » (R. Scollon, 2002b).

Dans leur article, Scollon et Scollon suggèrent que les individus peuvent se positionner de différentes manières à l'égard de l'avenir et proposent de représenter ces positions sur une « matrice des actions sociales », le long de coordonnées comportant un « axe des savoirs » (*knowledge axis*) et un « axe de l'agentivité » (*agency axis*) (Scollon & Scollon, 2000, pp. 5-6 ; S. Scollon 2001, p. 106).

² Voir aussi S. Scollon (2001), De Saint-Georges (2003).

³ Pour d'autres distinctions possibles, notamment entre discours préfiguratifs, prescriptifs et procéduraux, voir Filliettaz (2004b).

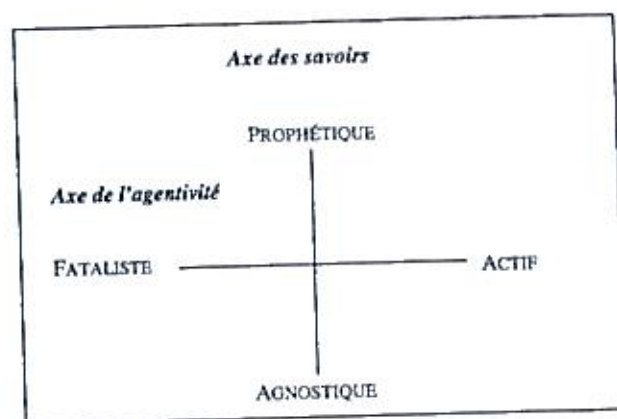


Figure 1 : Une matrice des actions sociales
(repris de Scollon & Scollon, 2000, p. 6)

Pour ces auteurs, l'axe des savoirs fait référence au fait qu'en posture d'anticipation, les acteurs sociaux (y compris le chercheur) prennent position quant à 1) une *ontologie* de l'avenir (les événements prédits se produiront-ils ou pas à un moment futur ?) et 2) une *épistémologie* de l'avenir (l'avenir est-il connaissable, connu ou impossible à connaître ? Avec quelle certitude peut-on affirmer qu'un événement aura lieu ?). L'axe de l'agentivité fait référence quant à lui à la capacité des agents à agir pour faire advenir le monde qu'ils souhaitent voir se réaliser (sont-ils prospectivement engagés dans la réalisation d'un avenir particulier ? Ou se considèrent-ils impuissants à agir sur l'avenir, à l'influencer ?). Le long de ces deux axes, plusieurs positions intermédiaires peuvent être établies. Pour les besoins de cet article, récapitulons brièvement six d'entre elles (pour une grille plus détaillée, voir De Saint-Georges, 2003, chap. 4).

2.1. Axe des savoirs

En ce qui concerne l'axe des savoirs, un individu peut tout d'abord exprimer la croyance qu'un événement deviendra réalité dans le futur. De ce point de vue, l'avenir est construit comme connu ou connaissable, fixé à l'avance. La posture de l'individu est dans ce cas de prédire, c'est-à-dire d'exprimer sa certitude que l'événement en question va se produire. Il est important de noter que ce qui importe dans ce cas ce n'est pas tellement la question de savoir si « d'un point de vue épistémologique le locuteur est légitimement en droit ou pas » (Fleischman, 1982, p. 2) de traiter l'avenir comme un espace connaissable et connu, mais plutôt « la conviction du locuteur que l'événement prédiqué deviendra réalité » (Fleischman, 1982, p. 20). Un individu peut donc présenter l'occurrence d'un événement futur avec la force d'une affirmation, exprimer que cet événement fait partie d'un plan prédéfini ou présenter l'événement comme quelque chose à quoi l'on peut s'attendre étant donné ce que l'on sait (de ce type d'événement en général, de l'état du monde, etc.). A la suite d'une proposition faite par Scollon & Scollon (2000, p. 4), on appellera ce type de position la posture *prophétique*.

Un individu peut également exprimer le sentiment que l'avenir n'est pas complètement connu ou connaissable. Dans cette perspective, l'avenir se présente comme une combinaison de tendances prévisibles et d'événements imprévisibles, où certaines situations apparaissent plus probables que d'autres. Par conséquent, devant les incertitudes liées l'avenir, on en est réduit aux spéculations. L'individu ne peut que se perdre en conjectures, émettre des hypothèses ou évaluer les probabilités qu'une situation se produise. Sa posture est dans ce cas de nature *probabiliste*.

Enfin, un individu peut adopter une dernière position, celle qui consiste à exprimer que l'avenir est le domaine de l'inconnu et de l'indéterminé, et qu'il est donc par définition impossible à connaître (Grosz, 1999b, p. 21 ; De Jouvenel, 1999). Exprimer son ignorance et ses incertitudes par rapport à l'avenir revient à adopter une posture *agnostique* quant à la destinée des gens, des situations ou des choses.

2.2. Axe de l'agentivité

Du point de vue de l'action, les individus peuvent exprimer, dans leurs discours ou au travers de leurs pratiques, une attitude soit plus ou moins passive, soit plus ou moins active à l'égard de l'avenir. Ici encore on peut distinguer théoriquement trois positions.

Un individu peut tout d'abord se présenter comme quelqu'un doué de la capacité de produire des changements et donc capable d'influencer l'avenir par ses actions (Scollon & Scollon, 2000, p. 5). L'agent du changement peut exprimer son engagement à exercer son action sur les choses ou ses intentions de réaliser certains objectifs. On peut alors qualifier sa posture d'*active*.

Un individu peut également avoir l'impression que sa capacité à agir sur le cours des choses est circonstancielle. Elle peut apparaître par exemple comme dépendant d'autres personnes, d'un état d'esprit favorable, d'outils particuliers, etc. Cette posture *contingente* dénote d'un engagement moindre à faire advenir certains cours d'action.

Enfin, un individu peut aussi se sentir impuissant devant les forces présidant aux destinées humaines et la complexité du monde, et exprimer que, face à l'inconnu et l'incertain, il se sent dans l'incapacité d'agir. Si l'avenir lui apparaît prédéterminé et nécessaire, il peut avoir le sentiment qu'il n'est pas en son pouvoir de modifier le cours des choses. Dans ce cas, il peut choisir d'adopter une posture *fataliste* devant l'avenir.

La Figure 2 récapitule ces différentes positions :

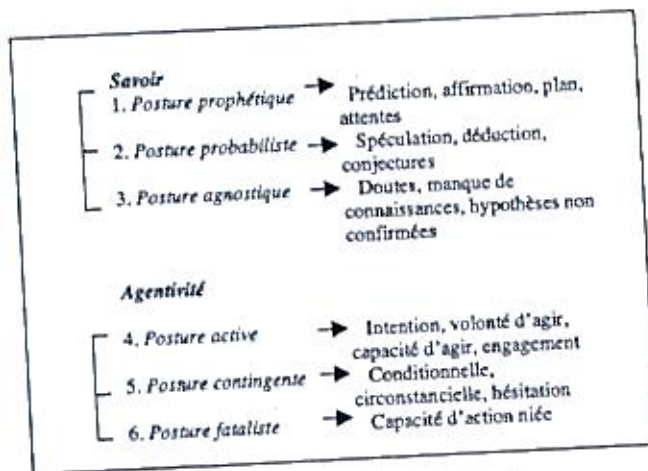


Figure 2 : Postures anticipatoires

Dans des situations d'interactions réelles, ces différentes postures sont construites verbalement par le choix de temps, de modes, d'auxiliaires modaux, d'adverbes ou d'expressions lexicales dénotant « un trait sémantique futur » (Ruijgh, 1991).⁴ Par exemple, l'utilisation du présent pour faire référence à un événement futur (« praesens pro futuro ») peut signaler que l'événement futur est présenté avec la force d'une affirmation (ex. Jean part demain). L'utilisation du conditionnel, du subjonctif (ex. Jean pourrait partir demain, il est possible que Jean parte demain) ou d'autres marqueurs modaux peut contribuer à la construction d'une attitude plus probabiliste, etc. Comme nous allons le voir dans l'analyse des données empiriques, c'est souvent la combinaison de plusieurs marqueurs linguistiques qui permet de construire l'une ou l'autre des postures décrites.

Dans la section suivante (§ 3.), nous commençons par situer les données et les conditions de leur recueil avant de nous tourner vers l'analyse des relations que l'on peut établir, dans ces illustrations empiriques, entre les postures anticipatoires et les actions situées (§ 4. et § 5.).

3. « Horizons » : une « entreprise de formation par le travail »

Comme cadre empirique pour cette analyse, nous avons choisi de considérer des interactions entre les membres du personnel d'« Horizons⁵ », un centre de formation qui appartient au réseau des « entreprises de formation par le travail » (EFT) situées en Belgique francophone. Les données analysées ici ont été recueillies dans le cadre d'une recherche ethnographique, incluant six mois d'observation participante au sein de l'organisation.

Comme son nom l'indique, une EFT propose la formation à un métier par la mise au travail sur des chantiers réels avec des clients réels. Horizons est donc enregistrée comme entreprise du

⁴ Pour une présentation détaillée des choix ainsi disponibles, voir la taxonomie proposée dans De Saint-Georges (2003, chap. 4).

⁵ Pseudonyme.

bâtiment et entre en concurrence avec des entreprises du bâtiment de type plus classique. Elle est financée par des contrats propres ainsi que des subsides extérieurs. Horizons propose ainsi à des jeunes chômeurs de longue durée un apprentissage des métiers de la construction (travaux forestiers, plafonnage, peinture en bâtiment, maçonnerie, techniques de vente et de nettoyage) comme un moyen de faciliter leur réinsertion sur le marché de l'emploi. Outre la mise au travail sur des chantiers, le programme pédagogique comprend des cours théoriques et un suivi individuel.

L'analyse porte plus particulièrement sur des interactions enregistrées au cours d'un « conseil pédagogique ». Les conseils pédagogiques ont pour objectif d'évaluer les progrès effectués par les jeunes tout au long de leur formation. Au cours de ces réunions, les membres du personnel travaillant avec le jeune (enseignants, moniteurs, assistant social, responsable pédagogique, responsable de l'insertion) se rencontrent pour discuter de la situation du stagiaire et des problèmes éventuellement rencontrés dans les cours ou sur le chantier. Ils tentent d'élaborer des stratégies pour l'aider à réaliser les objectifs qu'il ou elle s'est fixés et pour résoudre les difficultés survenues. Ces réunions ont lieu en principe toutes les cinq semaines.

Les réunions pédagogiques sont des temps dans la vie de l'organisation où des personnes d'horizons très différents sont amenées à interagir et à travailler ensemble. On y retrouve des membres du personnel ayant fait des études supérieures ou universitaires (les enseignants, la responsable pédagogique, la responsable de l'insertion, et l'assistant social). Parmi ceux-ci on trouve aussi proportionnellement un nombre plus important de femmes. Les moniteurs, quant à eux, sont tous des travailleurs manuels. A l'exception des ateliers « techniques de vente » et « techniques de nettoyage » qui sont animés par des monitrices, les autres ateliers sont animés par des hommes.

Chacun des participants s'inscrit en conséquence dans des systèmes de représentations pluriels et parfois divergents, renvoyant à des positionnements complexes en terme de genre, de catégorie sociale et d'occupation professionnelle. En rapport avec leurs trajectoires biographiques et d'autres « espaces de pratiques et espaces de projets » (Gee, 1996, p. 128), les participants investissent la réunion avec leurs attentes, leurs représentations, leurs comportements, leurs opinions, leurs valeurs, leurs manières de parler, de ressentir et de concevoir le monde, qui sont autant de *Discours* (Gee, 1996) ancrés dans leurs expériences passées et qui orientent leurs perceptions de l'avenir. Ces Discours, parfois convergent, et parfois s'opposent. Ils affectent non seulement la manière dont chaque participant évalue le travail des stagiaires ; ils influencent aussi les relations entre individus, les processus de prise de décision et la manière dont les actions décidées seront accomplies. Les conseils pédagogiques sont donc le lieu d'enjeux symboliques où, en même temps que sont prises des décisions pratiques, les « idéologies dominantes, les normes, et les valeurs sont renforcées, négociées ou contestées » (Iedema & Wodak, 1999, p. 11). Dans ce contexte, arriver à une décision relève souvent de la négociation.

L'interaction qui retiendra notre attention dans la section suivante illustre ces enjeux. Elle concerne en effet les représentations conflictuelles construites à propos de l'avenir d'une stagiaire, Erika⁶, et permet de montrer comment ces représentations affectent la construction d'une action située comme celle de produire un rapport d'évaluation.

⁶ Pseudonyme.

4. Les constructions discursives de l'avenir

Erika est une jeune femme qui s'est récemment inscrite à l'atelier « maçonnerie ». C'est la première femme en stage dans cet atelier et son inscription est en soi une petite révolution. Les métiers de la construction sont en effet traditionnellement des métiers d'hommes et les tentatives pour redessiner les frontières traditionnelles dans ce domaine se heurtent généralement à des résistances sérieuses (Applebaum, 1999, chap. 9). Les extraits que je souhaiterais examiner proviennent de la première évaluation d'Erika dans son parcours à Horizons. Au moment de cette évaluation, Erika a passé quatre jours sur un chantier puis a interrompu sa formation sans aucune explication. L'objet de la réunion est d'évaluer ses capacités techniques, son comportement en formation, ses atouts et ses limites pour le métier de maçon.

Habituellement, les conseils pédagogiques donnent lieu à la rédaction d'un rapport synthétisant la discussion qui a eu lieu. Ce rapport est ensuite remis au stagiaire et constitue un feedback sur son travail qui l'encouragera à poursuivre dans une voie ou à modifier son comportement. Dans le cadre des pratiques de l'organisation, la séquence typique qui mène à la remise de ce rapport ressemble donc à la chronologie présentée ci-dessous (Figure 3)

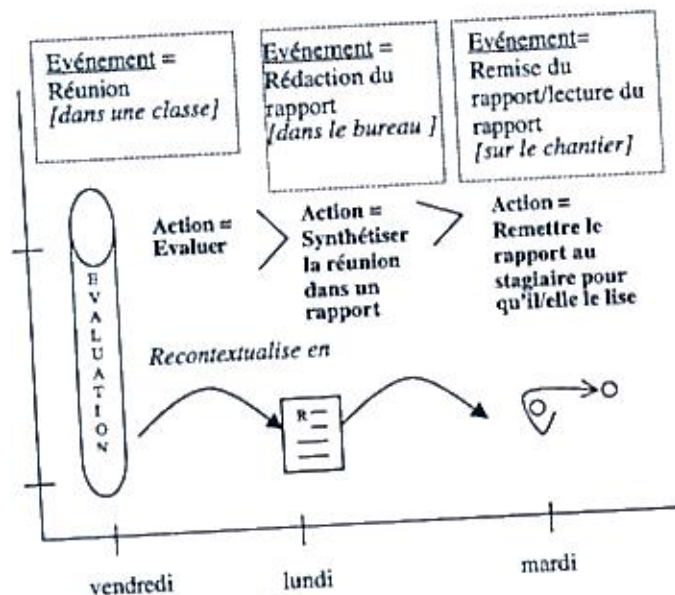


Figure 3 : Un cours d'action typique

Au cours de la réunion, il devient rapidement clair que les participants à la réunion ne se positionnent pas tous de la même manière quant à l'avenir professionnel d'Erika et que la discussion devient le lieu d'une lutte de pouvoir pour défendre, promouvoir ou imposer une représentation de l'avenir conforme à la vision du monde préférée par les uns ou les autres.

Comme nous allons le montrer, cette lutte de pouvoir a des conséquences directes sur la chronologie présentée ci-dessus. Pour s'en rendre compte, commençons par examiner les postures anticipatoires construites par les différents locuteurs.

4.1. Posture prophétique et fataliste VS Discours sur le potentiel

Dans notre premier extrait (1), Gilbert, le moniteur en maçonnerie avec lequel Erika a travaillé pendant ses quatre premiers jours, est invité à évaluer le comportement de la jeune femme sur le chantier. Dans cet extrait et les suivants, Anne-Marie est la conseillère pédagogique à Horizons. Elle est responsable de l'organisation des cours et de tout ce qui relève du domaine pédagogique et est également chargée de rédiger le rapport synthétisant le contenu de la discussion. C'est elle qui anime la réunion. Gilbert, Michel, Charles et Marc sont moniteurs dans le secteur des travaux du bâtiment. Ils enseignent aux stagiaires les techniques de maçonnerie. Nelly est responsable de l'insertion, à qui incombe l'aide à la recherche d'emploi ainsi que le suivi de stages en entreprises que les jeunes peuvent faire en cours de formation. Les autres participants sont Pierre, le professeur de maths, Francis, le professeur de français, Tom, l'assistant social et moi-même.

(1)

1. Anne-Marie : Bon
2. Sur ces quatre jours quelle attitude elle a eue sur chantier comment ça s'est passé ?
3. [...]
4. Gilbert : [grimace]
5. [rires des autres]
6. Comment ça s'est passé ?
7. Ben elle est bien
8. J'vais dire.
9. Anne-Marie : A quel point de vue ?
10. Gilbert : Ben moi
11. Je n'ai pas eu de-
12. comment
13. Marc : //faut savoir
14. Anne-Marie : Allez
15. Charles : T'as pleuré pour me la remettre
16. Anne-Marie : Allez vas-y hein
17. Gilbert : non non
18. Anne-Marie : Avance
19. Gilbert : Mais oui hein mais attends
20. il faut que je-
21. Je veux pas dire de conneries moi
22. Anne-Marie : //
23. Gilbert : J'vais dire qu'elle est de bonne volonté =
24. ?
25. Anne-Marie : Ch-hut
26. Gilbert : =mais de toutes façons euh
27. ...
28. Michel : dis-le hein
29. Gilbert : on ne saura rien en faire
30. Nelly : hu ?
31. Anne-Marie : Ch-hut
32. Taisez-vous
33. Gilbert : Ouais
34. Elle ne sera jamais un maçon

35. Nelly : Elle est de bonne volonté
 36. ? : Elle maçon-
 37. Elle maçonne
 38. Gilbert : Elle ne sera jamais un maçon.

On peut distinguer dans ce premier extrait l'élaboration de deux positions contrastives (le contraste est signalé par le ponctuant du discours « mais » à la ligne 26). La première position est exprimée dans le segment qui va de la ligne 1 à 25. Lorsqu'on lui demande d'évaluer le comportement d'Erika, Gilbert commence par émettre une série de propositions : « Ben elle est bien » (l. 7), « Je n'ai pas eu de- » (l. 11), « [...] elle est de bonne volonté » (l. 23). Il commence donc par proposer une série de qualifications positives concernant l'attitude d'Erika sur le chantier. En procédant de la sorte, Gilbert se montre sensible à une position idéologique que l'on trouve exprimée de manière récurrente dans la rhétorique de l'organisation et qui consiste à militer contre toute vision déterministe des trajectoires individuelles ou sociales des stagiaires. On pourrait appeler ce type de discours tenu sur les jeunes, le « Discours sur le potentiel » (Scollon & Scollon, 2000, p. 1) et le synthétiser par une affirmation enregistrée au cours d'une autre réunion : « ne jamais dire celui-ci ou celle-ci on n'en fera rien ». L'idée promulguée ici est que même le stagiaire qui semble a priori le moins apte à se réinsérer dans le circuit professionnel a une chance de s'en sortir et de (re)trouver un emploi.

Cependant, lorsqu'il formule ses qualifications positives, Gilbert ne le fait pas de manière spontanée, comme en témoignent ses hésitations qui démentent la force des affirmations énoncées. Un dialogisme caché (*hidden dialogicality*) semble exister entre ce qu'il sent qu'il devrait dire et ce qu'il pense réellement. Les marques d'hésitations atténuent donc la force illocutoire de son propos et signalent son désengagement vis-à-vis de celui-ci : (7) « Ben elle est bien » (8) « J'vais dire » ; (11) « je n'ai pas eu de- » (12) « comment » ; (23) « J'vais dire qu'elle est de bonne volonté ». La qualification positive du comportement d'Erika fait aussi l'objet d'une remise en cause par les autres moniteurs qui réagissent aux propos de Gilbert en contestant le cadrage qu'il adopte et en doutant de sa conformité avec ce que Gilbert pense véritablement ((13) Marc : « //faut savoir » ; (15) Charles : « T'as pleuré pour me la remettre » ; (28) Michel : « dis-le hein »). Le « Discours sur le potentiel » est donc bien ici contesté par les maçons. Le travail d'atténuation du propos effectué par Gilbert montre également qu'il est conscient que le discours de type déterministe qu'il est sur le point d'énoncer pourrait faire réagir négativement d'autres participants ((19) « Mais oui hein mais attends ; (20) il faut que je- ; (21) Je veux pas dire de conneries moi »). Ces formulations révèlent la difficulté associée à la remise en question du « Discours sur le potentiel » dans le contexte des conseils pédagogiques pour le locuteur.

Dans le second segment (lignes 26 à 38), Gilbert signale que sa véritable position s'inscrit en fait en porte-à-faux par rapport au Discours du Potentiel privilégié dans la culture de l'organisation. Il élabore ici clairement une posture *prophétique* et *négative* concernant l'avenir professionnel d'Erika en prédisant par deux fois qu'« elle ne sera jamais un maçon » (l. 34 et l. 38). Cette position est couplée à une posture *fataliste* quant à la capacité du programme à la former comme maçon ((29) : « on ne saura rien en faire »).

La suite de l'interaction fait apparaître que les raisons pour statuer sur l'avenir d'Erika ne dépendent pas tellement de ses performances sur le chantier, mais plutôt d'une certaine conception du monde et des rapports sociaux. Ce n'est pas tellement son comportement sur le chantier qui est soumis à évaluation mais plutôt la légitimité de la place d'une femme parmi les

maçons qui fait l'objet d'un jugement de validité sociale. Dans le cadre des normes, des pratiques et des valeurs des travailleurs du bâtiment, le genre d'Erika, non-conforme à celui que l'on trouve habituellement sur un chantier, génère des résistances. Gilbert éprouve des difficultés à accepter qu'elle devienne membre du groupe :

- (2)
- | | |
|------------------|---|
| 39. Anne-Marie : | Pourquoi elle sera jamais un maçon ? |
| 40. Gilbert : | mais parce que |
| 41. | maçon c'e : st |
| 42. | le métier d'un homme qu'on me dise <u>ce qu'on veut</u> |
| 43. | que je passe pour <u>sexiste</u> ou n'importe quoi |
| 44. | j'en n'ai rien à foutre |
| 45. | ma femme me le dit tous les jours alors euh |
| 46. | [rires d'hommes] |

Il a été souligné que l'attitude machiste est l'un des traits de la culture professionnelle des travailleurs du bâtiment (Appelbaum, 1999, pp. 134-135). Les attitudes sexistes font donc partie, dans ce cadre, d'un système de Discours (Scollon & Scollon, 1995, chap. 6) qui dicte en partie quelles actions doivent être préférées à d'autres quand plusieurs alternatives sont en compétition. Ce système de Discours (*Discourse system*) préforme aussi en partie comment un individu peut se positionner par rapport à une situation présente ou à venir. Il est donc important de noter que dans le cadre de ce Discours, le fait que les moniteurs en maçonnerie aient fait le pas d'accepter la présence d'Erika sur le chantier témoigne déjà d'une ouverture d'esprit inhabituelle étant donné que ce seul fait va à l'encontre de leur système de valeurs. Il y a cependant une telle contradiction entre ce système de valeurs et la présence d'une femme comme travailleur sur un chantier que tout en ayant accepté son inscription au programme, ils éprouvent des difficultés à percevoir cette présence comme légitime et acceptable.

4.2. Posture probabiliste et posture agnostique

On peut dire qu'à certains égards, le discours de Gilbert se présente comme un discours « réaliste » sur l'avenir professionnel d'Erika, en tout cas dans la mesure où il s'ancre dans des pratiques habituelles pour un ouvrier du bâtiment. Une autre perspective, plus « constructiviste » celle-ci, est également représentée dans le texte. Cette seconde perspective est illustrée dans l'extrait (3), qui vient un peu plus tard dans la réunion :

- (3)
- | | |
|--------------|--|
| 1. Nelly : | Oui mais si elle est |
| 2. | entre guillemets pas bien dans des boulots plus féminins |
| 3. | et qu'elle a fait la demande de venir ici |
| 4. | c'est peut-être parce qu'elle espère de se sentir mieux dans ce genre de boulot-là |
| 5. | donc je suppose |
| 6. | elle est prête à |
| 7. ? | Oui |
| 8. ? | C'est possible |
| 9. Charles : | Je n'en sais rien moi |
| 10. | [...] |
| 11. Pierre : | C'est parce qu'on a encore beaucoup d'a priori |
| 12. | mais pour moi |
| 13. | c'est à Erika qui veut apprendre un métier de maçon |
| 14. | [...] |
| 15. | à juger si elle est capable de l'apprendre |

16. indépendamment de ses nichons comme elle l'a déjà dit deux fois
 17. [...]
 18. Pierre : Mais c'est pas facile
 19. C'est pas une démarche facile parce que
 20. Anne-Marie : non c'est vrai
 21. Pierre : ce n'est pas encore rentré dans nos mœurs de rencontrer des-
 22. Anne-Marie : voilà

Alors que Gilbert prédisait qu'Erika n'aurait pas d'avenir dans la maçonnerie, Nelly (la responsable de l'insertion), Charles (un autre moniteur maçon) et Pierre (le prof de maths) esquissent une image plus ouverte de cet avenir. Ils le font notamment en construisant des prévisions plus *probabilistes* concernant sa vie professionnelle. Nelly, par exemple, commence par émettre des hypothèses sur les motivations d'Erika : (1) « Oui mais si elle est » ; (2) « entre guillemets pas bien dans des boulots plus féminins » ; (3) « et qu'elle a fait la demande de venir ici » ; (4) « c'est *peut-être* [+ SPECULATION] parce qu'elle espère de se sentir mieux dans ce genre de boulot-là » ; (5) « donc je *suppose* » [+ SPECULATION] ; (6) « elle est prête à ». Cette attitude spéculative est ratifiée par un autre participant ((8) : « C'est possible »). Charles, bien qu'il soit lui aussi moniteur, développe une posture plus agnostique que prophétique ((9) : « je n'en sais rien moi »). Quant à Pierre, il laisse le soin de la décision à Erika : (12) « mais pour moi » ; (13) « c'est à Erika qui veut apprendre un métier de maçon » ; (14) [...] ; (15) « à juger si elle est capable de l'apprendre ». L'avenir d'Erika n'apparaît plus cette fois prédéterminé mais bien contingent. Il dépend de la capacité de la jeune femme à concrétiser son projet professionnel. La motivation d'Erika elle-même est placée au centre de la discussion.

Les orientations élaborées ici – constructiviste et réaliste, prophétique et agnostique – composent donc un ensemble complexe de postures, à la fois individuelles mais aussi liées à l'appartenance à un groupe socio-professionnel. Nous n'avons toutefois pas encore discuté de la position d'Erika elle-même dans cet ensemble.

4.3. Attitude active et attitude fataliste

Bien que les jeunes en formation soient autorisés et encouragés à participer aux conseils pédagogiques, ils le font rarement. Dans le cas qui nous intéresse, Erika ne constitue pas une exception puisqu'elle ne participe pas au conseil la concernant. Nous n'avons donc pas de données enregistrées qui permettraient de retranscrire la vision qu'elle a de son propre avenir et de la confronter aux points de vue déjà relevés. Cependant, le travail de terrain effectué ainsi que d'autres extraits de l'interaction étudiée nous autorisent à inférer les deux éléments suivants. Premièrement, on peut dire qu'en faisant sa demande d'inscription, en parvenant à se faire accepter dans le programme et en passant quatre jours sur le chantier, Erika a fait montre d'une attitude active et engagée. On peut déduire de ses actions qu'elle cherche à se donner les moyens de devenir une professionnelle de la maçonnerie. Sa posture semble de ce point de vue plutôt agentive.

D'un autre côté, il faut noter également le fait qu'après seulement quatre jours sur le chantier, elle a interrompu sa formation et cessé de fréquenter le centre. L'assistant social, qui l'a contactée pour s'informer de son absence, rapporte à ce sujet les informations suivantes :

(4)

1. Tom : Elle a été voir le médecin
2. Ca ne va pas euh
3. Elle est dans un état
4. de
5. déprime
6. euh
7. abattue
8. //
9. Elle n'a plus envie de rien faire
10. Je lui dis écoute //
11. Elle a pas d'argent
12. Elle devait aller au CPAS⁷
13. Je lui ai demandé de me tenir au courant
15. de ce qui s'était passé après
16. et elle n'est pas venue
17. elle n'a pas appelé donc depuis le mercredi maintenant je ne sais plus rien

Bien qu'il faille éviter toute corrélation simpliste entre l'absence d'un stagiaire et les attitudes représentées dans le discours des membres du personnel en contact avec lui, on peut toutefois prendre note du fait que pour un ensemble de raisons, inconnues des participants et de l'analyste, Erika est passée en l'espace de quelques jours d'une attitude engagée, active (en venant sur le chantier) à une attitude passive (« elle n'a plus envie de rien faire ») [+FATALISTE].

Cette troisième perspective nous permet de faire le tableau récapitulatif suivant concernant les différentes postures des participants (Figure 4) :

Moniteurs maçons	Professeurs, conseillers, et un moniteur maçon
Agentivité: <i>Posture fataliste</i> (« on ne saura rien en faire »)	Agentivité: <i>Posture contingente</i> (« c'est à Erika qui veut apprendre un métier de maçon [...] à juger si elle est capable de l'apprendre »)
Savoir <i>Posture prophétique</i> (« Elle ne sera jamais un maçon »)	Savoir <i>Posture probabiliste</i> (« c'est peut-être parce qu'elle espère de se sentir mieux dans ce genre de boulot-là » « C'est possible »)
	<i>Agnostique</i> (« Je n'en sais rien moi »)
Erika Passe d'une posture active (s'inscrire, participer au travail sur un chantier) à une posture présentée comme fataliste (« elle n'a plus envie de rien faire »)	

Figure 4 : Trois perspectives sur l'avenir d'Erika

⁷ Centre Public d'Aide Sociale.

Ces positions établies, examinons à présent les conséquences de la posture fataliste de Gilbert pour l'interaction étudiée. La question que l'on peut se poser est dès lors : qui va parvenir à faire valoir ses représentations et avec quels effets ?

4.4. Obtenir une évaluation

Le but premier d'Anne-Marie au cours de la réunion n'est pas d'arriver à un consensus concernant le sujet délicat de la légitimité ou non pour une femme de prétendre à un emploi de maçon. Pour les besoins immédiats de son travail, elle cherche simplement à obtenir une évaluation du travail accompli par Erika pendant les quelques jours passés à Horizons, indépendamment du fait qu'elle soit une femme, et ce dans le but de pouvoir rédiger son rapport :

- (5)
 Anne-Marie : bon d'accord
 Maintenant si tu enlèves ses nichons et tout ce qui fait qu'elle est une femme
 [...]
 qu'est-ce qu-

Anne-Marie tente ainsi à plusieurs reprises de se concentrer sur le travail d'évaluation d'Erika mais demeure incapable d'obtenir l'évaluation objective qu'elle attend. Sur base des points développés par Gilbert, elle suggère une série de qualifications concernant le comportement de la stagiaire mais ne parvient pas à obtenir la confirmation qui lui est nécessaire pour pouvoir intégrer l'information à son rapport.

- (6)
 1. Anne-Marie : Moi je demande pour ce qu'elle a fait
 2. Charles : oui.
 3. Anne-Marie : Je suis toujours dans cette ?/?
 4. Francis : Oui d'accord bein.
 5. Anne-Marie : Elle est précise dans son travail est-ce que
 6. quelque part
 7. Est-ce qu'elle pourrait avoir un bon potentiel
 8. au niveau maçonnerie ?
 9. Gilbert : Tout le monde peut avoir un bon potentiel
 10. Anne-Marie : Non c'est pas vrai
 11. Gilbert : Mais si
 12. Anne-Marie : Tu dis souvent d'un jeune
 13. Gilbert : Si tout le monde !
 14. Anne-Marie : celui-là peut-être ?/?
 15. Gilbert : ?/?
 16. On peut pas dire
 17. Pas après
 18. Pas une femme après quelques jours non
 19. ? ?/?
 20. Anne-Marie : Gilbert tu oublies que ?/?
 21. Gilbert : Je le dirais bien mais
 22. ?/? ne saurait rien te dire après quatre jours

Dans cet extrait, Gilbert est passé d'un fatalisme extrême concernant la capacité d'Erika à devenir maçon (« Elle ne sera jamais un maçon ») à l'autre extrême de considérer que tout le monde a le potentiel pour en devenir un ((9) « Tout le monde peut avoir un bon potentiel »). En procédant à cette généralisation abusive, Gilbert signale encore sa maîtrise et sa prise de distance à l'égard de la rhétorique organisationnelle et du Discours sur le potentiel. Cette

généralisation est immédiatement contestée par Anne-Marie qui remet en question la valeur de vérité d'une telle affirmation avec la contre-proposition : (10) « Non c'est pas vrai » ; (12) « Tu dis souvent d'un jeune » ; (14) « celui-là peut-être !? ». Gilbert utilise alors son tour de parole suivant pour se rétracter et pour réaffirmer sa posture fataliste ((16) « On peut pas dire » ; (17) « Pas après » ; (18) « pas une femme après quelques jours non »). A la ligne 21, Gilbert semble ensuite montrer des velléités de contribuer au processus évaluatif malgré tout ((21) « Je le dirais bien »), mais en ayant recours au conditionnel, il rend sa contribution *contingente*, dépendante d'autres facteurs (qu'il ne mentionne pas) et donc se dégage de sa participation à l'évaluation. Enfin, Gilbert conclut en proférant son incapacité à juger du travail d'un stagiaire après seulement quatre jours ((22) « !? ne saurait rien te dire après quatre jours »).

Anne-Marie s'étonne cependant qu'avec son expérience en la matière, Gilbert ne soit pas à même de juger des compétences d'un stagiaire, même après quatre jours. En fait, Gilbert est généralement très rapidement capable de discerner si un jeune a les atouts pour faire un bon maçon ou pas. En contradiction explicite avec ce qu'il vient d'énoncer, Gilbert le mentionne d'ailleurs lui-même quatre tours de parole plus loin :

(7)

- | | |
|-----------------|--|
| 1. Anne-Marie : | V- en général |
| 2. | vous savez bien pointer quels sont les = |
| 3. ? | Oui mais |
| 4. Anne-Marie : | = les atouts d'une personne |
| 5. | Et et |
| 6. Gilbert : | Oui mais |
| 7. | Ecoute |
| 8. | un pareil à Tim |
| 9. | tu mets Tim |
| 10. | après une demi-journée t'as compris |

Gilbert lui-même confirme qu'il est habituellement capable de se forger une opinion à propos d'un stagiaire assez rapidement ((8) « un pareil à Tim » ; (9) « tu mets Tim » ; (10) « après une demi-journée t'as compris »). L'incapacité qu'il déclare à produire une évaluation apparaît ici davantage comme une absence de volonté de se positionner par rapport au travail d'Erika que comme une réelle incapacité à juger de ses qualités éventuelles.

5. Le long-terme et le court-terme

Pour conclure notre analyse, nous voudrions à présent examiner les relations que l'on peut établir entre les vues à long-terme des participants concernant l'avenir d'Erika et les actions à court-terme décidées en fin de réunion. Dans la Figure 3 (§ 4.), nous avons indiqué que, typiquement, les conseils pédagogiques donnaient lieu à une synthèse de leur contenu sous forme d'un rapport écrit et que ce document était ensuite remis quelques jours plus tard au jeune en formation :

Évaluation > rédaction du rapport > remise du rapport

Dans l'extrait 8, ci-dessous, il apparaît que la manière dont les maçons dans le groupe voient le présent ((2) « c'est pas un métier de femme » ; (4) « t'en vois combien toi de femmes ») et projettent dans l'avenir à long-terme ((3) « elle n'arrivera jamais à à un boulot ») a

des conséquences directes sur la manière dont Gilbert est prêt à agir dans le présent de l'interaction ((12) « non justement je ne veux pas faire d'opinion maintenant il est trop tôt »).

- (8)
1. Anne-Marie : Oui mais pourquoi est-ce que tu peux plus dire d'un mec que d'une femme
 2. Gilbert : Parce que c'est pas un métier de femme
 3. Marc : Elle n'arrivera jamais à à un boulot
 4. Gilbert : //N'en vois combien toi de femmes
 5. Marc : //
 6. Gilbert : Moi j'en ai jamais vu une !
 7. Anne-Marie : Ça je-
 8. je ne dis pas
 9. [...]
 10. Anne-Marie : Mais ça n'empêche pas d'avoir une opinion sur elle
 11. Et puis de se dire qu'est-ce qu'elle va en faire ?
 12. Gilbert : Non justement je ne veux pas faire d'opinion maintenant il est trop tôt

Pour Gilbert, la vision de l'avenir et sa vision du monde actuel telles qu'elles résultent de son appartenance à un groupe professionnel semblent l'emporter sur sa capacité à juger des comportements d'une femme sur un chantier. Une réunion ultérieure est invoquée pour prendre une décision (« il est trop tôt »). A la fin de la discussion, une complétude dialogique est atteinte pour tous les participants à la négociation :

- (9)
1. Francis : Ah ben d'accord oui c'est bon
 2. Gilbert : Voilà
 3. Charles : Ça c'est la bonne décision
 4. Francis : [...]
 5. Mais quand tu dis
 6. Laissons un peu le temps
 7. attendons
 8. [...]
 9. ben oui évidemment
 10. Anne-Marie : C'est clair
 11. D'ailleurs c'est pas
 12. Je ne-
 13. Nelly : On a des nouvelles ?
 14. Anne-Marie : Je ne lui remets pas un papier comme d'habitude parce que-
 15. Elle- elle est venue très peu.

A ce point de l'interaction, tous les participants ratifient la décision de ne pas se faire une opinion tout de suite. Les représentations de Gilbert concernant l'avenir à long-terme ont donc contribué à empêcher la réalisation d'une action à court-terme (l'action d'évaluer). La séquence typique d'action présentée dans la Figure 3 s'en trouve court-circuitée :

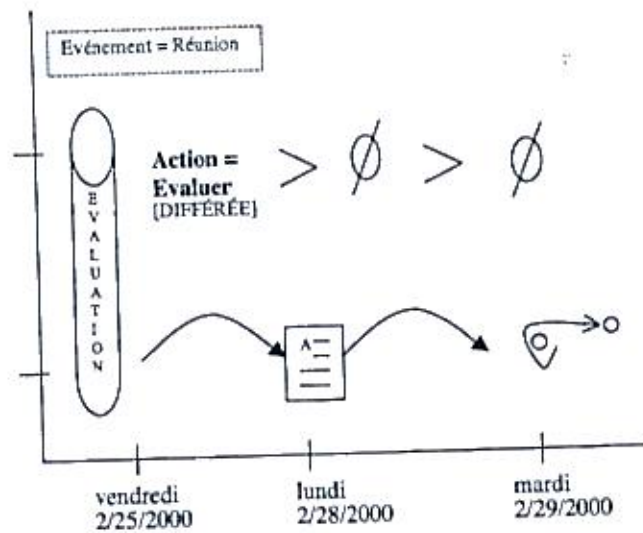


Figure 5 : Cours d'action effectivement produit

On peut dire que d'un certain point de vue, l'attitude fataliste de Gilbert quant au devenir professionnel d'Erika conduit à l'échec du processus d'évaluation dans le présent. D'un autre côté, la proposition de différer l'évaluation s'apparente à une réussite puisque cette solution permet à la fois de ne pas nier dans l'immédiat la possibilité pour Erika de continuer dans la voie qu'elle a choisie, tout en préservant le fonctionnement du groupe en neutralisant les rapports de pouvoir. Cette solution permet donc de conserver un bon climat dans les relations de travail.

6. Conclusion

En guise de conclusion, on peut s'interroger sur les raisons qui poussent Gilbert à éviter si activement d'évaluer le travail d'Erika alors que l'activité d'évaluer lui est pourtant si familière et qu'elle ne présente pas à l'accoutumée de problème majeur pour lui.

Bernstein propose que le processus de socialisation aux pratiques et aux valeurs d'un groupe social :

« act selectively on the possibilities of man by creating through time a sense of inevitability of a given social arrangement and through limiting the areas of permitted change » (Bernstein, 1972, p. 162).

Dans l'extrait (8), la distribution présente des rôles professionnels (« c'est pas un métier de femme », « t'en vois combien toi des femmes ») et les expériences passées (« moi j'en ai jamais vu une ! ») sont évoquées pour prédire l'avenir (« elle n'arrivera jamais à à un boulot »). L'avenir est perçu à travers le prisme des arrangements sociaux prévalant dans le présent. Il est de plus présenté comme une continuation logique du passé. Grosz (1999a, p. 6) suggère

cependant que présenter l'avenir comme quelque chose de connu et de prévisible, c'est « le nier en tant qu'avenir, le placer comme un donné, un passé » (« *to deny it as a future, to place it as a given, a past* »). Considérer l'avenir comme une continuité logique du passé, c'est refuser la possibilité que des événements imprévisibles puissent un jour se produire, qui auraient le pouvoir de recadrer le présent. A l'inverse, accepter que l'avenir puisse être différent du présent est une manière de s'ouvrir au changement :

« Chance is that which signals the openness of the future, its relative connection to but also its relative freedom from the past, the possibilities of paths of development, temporal trajectories uncontained by the present » (Grosz, 1999a, p. 4).

La perspective du changement peut être perçue comme déstabilisante. Selon Rosen, il en est ainsi à cause des liens étroits existant entre les représentations anticipatoires et les identités (« the preservation of [anticipatory] models [is] identical with the preservation of self » [1985, p. 403]). Revenons encore une fois à l'interaction analysée. On voit dans les extraits la manière dont une organisation est composée d'individus et de groupes qui mobilisent des représentations, des logiques d'action et des discours différents. Ces logiques constituent des émanations des milieux socioculturels où les participants ont été socialisés et affectent le fonctionnement de l'organisation. La logique beaucoup plus probabiliste et ouverte des enseignants et des autres responsables pédagogiques (pour eux, Erika pourrait potentiellement devenir maçon) s'explique peut-être par le fait qu'adopter cette position n'implique pour eux ni de transformer leurs pratiques ni d'amender leur vision des rapports sociaux. Une vision probabiliste et contingente de l'avenir s'accorde dans ce cas-ci avec leurs modèles actuels. A l'inverse, pour les maçons, dont Gilbert, être ouvert au changement équivaldrait à admettre qu'ils sont prêts à reconsidérer des valeurs et des pratiques qui sont au cœur de leur identité professionnelle. Pour Gilbert, évaluer la jeune femme pourrait par exemple s'apparenter à devenir l'agent d'un changement puisque ce serait reconnaître que les logiques d'action habituelles ne sont pas si logiques que ça. Or entrer en contradiction avec ses propres valeurs est une position plus difficile à tenir. Il semble donc normal que la résistance au changement soit plus forte du côté des maçons.

Bourdieu note que l'image qu'un individu se fait de sa position future dans le monde – image qui dépend à la fois de la réalité objective de cette position dans l'avenir et de la représentation que d'autres individus s'en font – contribue à déterminer l'avenir objectif d'une position (Bourdieu, 1979, pp. 395-396). Si Gilbert apparaît à ce point inflexible quant à l'avenir professionnel d'Erika, c'est peut-être parce que l'avenir de sa propre profession et donc sa propre identité sont en jeu dans cette interaction. Reconnaître la légitimité de la présence d'une femme sur un chantier, même simplement au niveau du discours, pourrait être la première étape d'une série d'actions qui à terme pourraient faire advenir une réalité qu'il n'est pas encore prêt à embrasser. On dirait qu'indirectement, Gilbert semble reconnaître un certain pouvoir des mots à objectiver les choses et à participer à la constitution des réalités à venir.

Références bibliographiques

- Applebaum, H. (1999). *Construction workers, U.S.A.* Westport, Connecticut et Londres : Greenwood Press.
- Bernstein, B. (1972). Social class, language and socialization. In P.P. Giglioli (Ed.), *Language and social context* (pp. 157-178). Londres : Penguin Books.

- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Dator, J. (1972). *Futures research : a second look, and yet another look again*. Communication présentée au Third World Futures Research Conference, Bucharest. [http://www.futures.hawaii.edu/dator/futures/futres\(Romania\).html](http://www.futures.hawaii.edu/dator/futures/futres(Romania).html).
- De Jouvenel, H. (1999). La démarche prospective. Un bref guide méthodologique. *Revue Futuribles*, 247, novembre, 47-68.
- De Saint-Georges, I. (2003). *Anticipatory discourses : producing futures of action in a vocational program for long-term unemployed*. Thèse de doctorat. Washington (D.C.). Georgetown University.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge, CUP.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. In T. Van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction. Discourse studies : A multidisciplinary introduction* (pp. 258-84). Londres : Sage.
- Filliettaz, L. (2004a). The construction of requests in transactional settings. A discursive approach. In C. Gouveia et al. (Ed.), *Discourse, Communication and the Enterprise : Linguistic Perspectives* (pp. 79-97). Lisbonne : Ulices.
- Filliettaz, L. (2004b). La sémiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 103, Université de Genève, 147-184.
- Filliettaz, L. (à paraître). Time, rhythm and context. From epistemological interferences to pragmatic interfaces. *Pragmatics and Cognition*.
- Fleischman, S. (1982). *The future in thought and language. Diachronic evidence from Romance*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies : Ideology in Discourses*. Seconde édition. Londres : Taylor and Francis.
- Grant, D., Keenoy, T. & Oswick, C. (2001). Organizational discourse : key contributions and challenges. *International Studies of Management and Organisation*, 33 (3), 5-24.
- Grosz, E. (1999a). Becoming... An Introduction. In E. Grosz (Ed.), *Becomings : explorations in time, memory and futures* (pp. 1-11). Ithaca et Londres : Cornell University Press.
- Grosz, E. (1999b). Thinking the new : Of futures yet unthought. In E. Grosz (Ed.), *Becomings : explorations in time, memory and futures* (pp. 15-28). Ithaca et Londres : Cornell University Press.
- Iedema, R. & Wodak, R. (1999). Introduction : Organizational discourses and practices. *Discourse and Society*, 10 (1), 5-19.
- Rosen, R. (1985). *Anticipatory systems : Philosophical, mathematical and methodological foundations*. New York : Pergamon Press.
- Ruijgh, C.J. (1991). Les valeurs temporelles des formes verbales en Grec Ancien. In J. Gvozdanovi, T.A.J.M Janssen & Ö. Dahl (Ed.), *The function of tense in texts* (pp. 197-217). Amsterdam : Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences.

- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Cambridge, Massachusetts et Oxford : Basil Blackwell.
- Scollon, R. (1998). *Mediated discourse as social interaction : A study of news discourse*. Londres et New York : Longman.
- Scollon, R. (2001a). *Mediated Discourse : The nexus of practice*. Londres : Routledge.
- Scollon, R. (2001b). Action and text : Toward an integrated understanding of the place of text in social (inter)action. In R. Wodak & M. Meyer (Ed.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 139-182). Londres : Sage.
- Scollon, R. (2002a). *Mediated discourse analysis*. Document en ligne à l'adresse : <http://www.georgetown.edu/faculty/scollon/mda/theory.htm>
- Scollon, R. (2002b). *What's the point ? Can mediated discourse analysis stop the war ?* Document en ligne à l'adresse : <http://www.gutenbergdump.net/mdp/point.htm>
- Scollon, R. & Scollon, S. (1995). *Intercultural communication*. Oxford : Basil Blackwell.
- Scollon, S. (2001). Habitus, consciousness, agency and the problem of intention. How we carry and are carried by political discourses. *Folia Linguistica*, XXXV/1-2, 97-129.
- Scollon, S. & Scollon, R. (2000). *The construction of agency and action in anticipatory discourse : positioning ourselves against neo-liberalism*. Communication présentée à la Third Conference for Sociocultural Research. UNICAMP, Sao Paulo.
- Stubbe, M. (2001). From office to production line : collecting data for the Wellington Language in the Workplace Project. *Language in the workplace occasional papers*, 2. Document en ligne à l'adresse : <http://www.yuw.ac.nz/lals/lwp/resources/op2.htm>
- Tannen, D. (1984). *Conversational style*. Norwood : Ablex Press.