

# DE L'INTENTION : UN CONCEPT THÉORIQUE MALMENÉ ?

Fabiola Lopez-Minatchy

► **To cite this version:**

Fabiola Lopez-Minatchy. DE L'INTENTION : UN CONCEPT THÉORIQUE  
MALMENÉ ?. Contextes et Didactiques, Université des Antilles/ESPE, 2007,  
<https://www.contextesetdidactiques.com/110> . hal-02045293

**HAL Id: hal-02045293**

**<https://hal.univ-antilles.fr/hal-02045293>**

Submitted on 21 Feb 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers. L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## DE L'INTENTION : UN CONCEPT THÉORIQUE MALMENÉ ?

**Fabiola LOPEZ-MINATCHY**  
Université de Bordeaux 2, Université des Antilles et de la Guyane  
Contact : flopezmi@bakanik.univ-ag.fr

**RÉSUMÉ :** Nous menons une réflexion sur la portée du concept d'intention dans toute approche didactique. En effet, nous mettons l'accent sur l'importance fondamentale, en didactique, de porter un regard anthropologique afin de ne pas limiter un tel concept à une visée mentaliste simple. En effet, les apports de Duranti (1988) et de Voigt (1994) nous permettent de considérer le fonctionnement de la situation didactique comme une négociation co-opérative et intersubjective implicite. Ainsi, l'accent est mis sur les procédures de négociation tacite, au lieu de penser les procédures d'explicitation des règles comme une solution dans l'apprentissage.

**MOTS-CLÉS :** Intention didactique, action didactique, situation didactique, enseignement, apprentissage, négociation.

**TITLE :** Intention: a badly treated concept?

**ABSTRACT :** We propose an analysis of the importance of the concept of intention in a didactical approach. We try to demonstrate that, in didactics, anthropological considerations are necessary in order not to limit intention to a simple mentalist view. In fact, the work of Duranti and Voigt allow us to consider the functioning of the didactical situation as a co-operative negotiation, intersubjective and implicit. This way, the accent is put on the tacit negotiation procedures instead of thinking procedures of rule explicitation as an answer in teaching-learning situations.

**KEY-WORDS :** Didactical intention, didactical action, didactical situation, teaching, learning, negotiation.

### Introduction

En didactique, le concept d'intention a une portée toute particulière au regard de la définition même de l'« action didactique ». En effet, il permet de caractériser cette action essentielle de la situation didactique. Cependant, ce concept entraîne souvent de grandes difficultés définitionnelles, compte-tenu de la spécificité du phénomène qu'il désigne. Depuis l'Antiquité, le concept d'intention a souvent servi de base à la définition même de l'action humaine. Néanmoins, les apports de l'anthropologie et du courant ethnométhodologique ont constitué un tournant dans la conception générale de l'intention. Avant de s'arrêter sur la vision anti-mentaliste de l'intention proposée par Duranti (1988), nous présenterons l'importance de cette conception dans une définition de l'action didactique, et pour finir, nous développerons les apports complémentaires de Voigt (1994) pour une meilleure compréhension du fonctionnement de la situation didactique.

### Intention et action didactique

L'action didactique représente un concept didactique majeur. Elle se conçoit, d'une part, comme une action intentionnelle, et, d'autre part, comme une action relativement construite. C'est-à-dire qu'il s'agit d'une action élaborée et mise en œuvre, par l'enseignant, dans un objectif précis : transmettre un savoir particulier à un (ou des) élève(s). Il ne s'agit donc pas d'une activité fortuite. Elle est planifiée selon un plan didactique relativement précis, et en fonction de cette intention didactique spécifique. Le concept d'intention apparaît alors d'emblée comme essentiel, dès lors que l'on s'interroge sur l'action didactique. En effet, la définition de l'action didactique passerait, de manière quasi-inéluctable, par une définition de l'intention didactique. L'action didactique ne pouvant se concevoir

sans une certaine intention didactique, il est donc indispensable de s'arrêter à une analyse succincte de ces deux concepts.

L'intention a souvent été associée aux phénomènes mentaux. Pendant longtemps, elle a été catégorisée parmi les opérations de l'esprit, en opposition avec celles du corps. D'ailleurs, pour Brentano (1944), l'intentionnalité ne peut se définir que par rapport à ses caractéristiques mentales. De plus, il existerait une relation causale entre intention et action. Or cela n'est pas aussi simple. Cette conception de l'intentionnalité représente, d'une part, un schéma dichotomique simpliste. Et, d'autre part, elle représente un écueil sur lequel vient buter le programme béhavioriste. En effet, une action telle qu'un réflexe conditionné peut-elle être qualifiée d'intentionnelle ? Il ne semble pas possible de pouvoir répondre de manière affirmative à cette question car il n'existerait pas, dans ce cas, de relation causale stricte entre l'intention d'agir et l'action accomplie ou à accomplir. Les conceptions mentalistes échouent, par ailleurs, à établir la distinction entre la composante mentale et intérieure (intention) d'une part, et sa composante physique et extérieure (action) d'autre part. L'une de leurs principales limites est de réduire l'intention à un état mental en opposition à un état physique. Anscombe, réfutant cette approche mentaliste classique, conçoit l'intention comme un « acte intérieur » ou encore comme un « mouvement intérieur » qui précéderait et, éventuellement aussi, orienterait, les actions ultérieures (Anscombe, 2002). La notion d'intention conçue comme un état mental strict serait donc à dépasser. En effet, l'intention ne serait pas un simple état mental précédant un comportement externe, mais plutôt un comportement ou une action à part entière. L'opposition dualiste entre état psychologique interne, et action ou comportement externe devrait, à ce titre, être revue. Les analyses d'Anscombe permettent, à ce titre, d'expliquer en quoi une action intentionnelle ne peut être explicitée en termes mentalistes. De plus, son approche propose de revoir le concept d'intention en prenant en compte les dispositions particulières de l'individu, et le contexte socio-historique dans lequel il s'inscrit. Cependant, si les analyses d'Anscombe permettent de reconsidérer ce concept selon une approche plus complexe, cette vision comporte malgré tout une lacune qu'il serait utile de pointer. En effet, en définissant l'intention comme un « acte intérieur » ou encore un « mouvement intérieur », elle perpétue la conception dualiste traditionnelle consistant à opposer interne/externe, non-observable/observable, opération de l'esprit/opération du corps.

Ces éléments précis de l'analyse d'Anscombe ne nous semblent pas tout à fait adaptés à une conception de l'intention dans le cadre didactique. Toutefois, cette dernière introduit la notion centrale de « raison d'agir » qui nous paraît particulièrement intéressante. En effet, il appartiendrait à l'acteur de dire ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Cette « raison d'agir » ne se pose pas en déterminisme causal, car la réalisation ou non de ses intentions dépend avant tout de l'individu lui-même, tout en considérant la dimension intersubjective et le poids des facteurs contextuels indépendants de sa volonté. Par ailleurs, ces « raisons d'agir » sont directement liées à un « savoir pratique ». Lorsqu'un individu a l'intention de réaliser une action, il sait à quoi elle peut aboutir dans la réalité. Aussi ces notions nous paraissent-elles d'autant plus intéressantes qu'elles peuvent être reliées aux travaux de Garfinkel. Selon l'approche ethnométhodologique, la seule description d'un fait, d'une action ou d'un comportement ne saurait suffire à induire les intentions d'un individu. Au delà des actions et phénomènes observés, il est également important de s'en remettre à la parole de l'intéressé, à ses accounts.

Au regard de cette analyse, la position que nous choisissons d'adopter est relative à notre refus d'adhésion à des théories basées sur l'intériorité de l'intention et du sens. À partir de cette considération, une définition de l'intention ne pourrait se concevoir sans une dimension intersubjective et contextuelle. C'est bien ce qui nous permet de comprendre l'importance de l'intention dans toute définition de l'action didactique. En effet, l'action didactique peut être assimilée à : une « action intentionnelle », considérée dans une perspective intersubjective et contextuelle. Dans le cadre de cette approche inspirée du courant phénoménologique et ethnométhodologique, il serait possible de poser la conception de ces deux concepts d'action et d'intention didactique dans une intersubjectivité fondatrice (Husserl, 1970 ; Schütz, 1945, 1953 ; Ricoeur, 1963). En effet, l'appréhension de ces concepts ne pourrait se faire en dehors de la réalité intersubjective du monde en général, et celle de la classe en particulier.

L'action didactique est élaborée « dans l'intention de transmettre un objet spécifique (un savoir), dans un milieu spécifique et à des sujets spécifiques (des élèves). » (Lopez, 2005). Aussi, cette vision précise de l'intention didactique ne peut-elle être proposée sans accorder un rôle-clé à la coopération intersubjective des différents acteurs, et aux différentes interprétations en résultant (Schütz, 1945 ; Garfinkel, 1984). Cette précision nous permet de comprendre le rôle central que détient cette conception de l'intention dans le processus d'enseignement-apprentissage, d'une part, et dans l'étude des situations didactiques, d'autre part. En effet, le fonctionnement de la situation didactique repose sur cette action didactique liant professeur, élève(s) et savoir au sein d'un milieu didactique particulier. (Brousseau, 1988). Il s'agit donc de comprendre que l'étude de la situation didactique ne peut pas être envisagée sans l'implication de cette action didactique fondamentale. La situation didactique fait apparaître une action spécifique de l'enseignant qui, en organisant son dispositif, manifeste ainsi son intention de transmettre et de faire acquérir un savoir constitué par un (ou des) élève(s). Le projet didactique comporte une dimension intentionnelle dont il n'est pas possible de se défaire. Ce, dans la mesure où, la situation didactique se distingue justement d'une simple situation d'apprentissage en ce qu'elle comporte cette composante intentionnelle principale, associée à la vision systémique qui fait intervenir les sous-systèmes de la situation didactique. Non seulement une situation didactique n'est pas mise en œuvre par hasard, elle ne fait pas non plus intervenir des éléments quelconques. En effet, une situation didactique est composée d'une part intersubjective fondamentale qui fait coexister l'enseignant, et les élèves face au savoir en jeu. L'action didactique s'inscrit donc dans un projet dont la dimension intentionnelle émerge comme un construit intersubjectif (Ricoeur, 1963).

### **De l'intention : une approche co-opérative et contextuelle**

Notre position est basée sur notre conception de l'intention réfutant les approches mentalistes. Ces théories de l'intention définissent ce concept en lui attribuant un statut interne et transitif. C'est ce que Ryle (1978) décrit comme le « mythe cartésien » et celui du « fantôme dans la machine ». Tout comme Wittgenstein, ce dernier rejette l'idée de l'existence d'états mentaux internes doués d'une causalité propre. Ryle s'insurge contre ce dualisme corps/esprit, ou encore contre ce mythe de l'intériorité. Pour lui, à l'instar de Wittgenstein et d'Anscombe, il faut refuser cette attitude mentaliste et solipsiste, pour commencer par une analyse du langage. Or, le problème est que cette analyse du langage

ne doit pas se limiter à rechercher le sens dans les mots eux-mêmes. Elle doit également prendre en compte un certain nombre de facteurs annexes tels que, notamment, la situation, le contexte historique et socio-culturel, ainsi que les interactants présents.

Dans sa définition des phénomènes langagiers, Searle (1972), propose de montrer qu'il arrive que « dire » équivaille à « faire ». Le lien entre le langage et l'action établi par la théorie des actes de langage, fait un parallèle direct entre « dire » (« *to say* ») et « avoir l'intention de dire » (« *to mean* »). Le problème posé par les théoriciens de l'action intentionnelle et des actes de langage, réside dans le fait qu'ils semblent oublier que « dire » (« *to say* ») n'équivaut pas toujours à « vouloir dire que », à « signifier » (« *to mean* »), et que l'individu qui produit un acte de langage n'est pas seul, il n'est pas hors-contexte non plus (Streeck, 1980).

Pour Duranti, la signification d'un acte de langage ne peut être donnée en dehors de l'interaction et du contexte. Par ailleurs, l'intention de signifier de l'acteur ne représente pas un acte mental isolé et privé, qui existe « dans sa tête » avant que l'acte de langage ne soit produit. Il s'agira plutôt d'un « accomplissement co-opératif », et donc d'un acte intersubjectif qui ne prend sens que dans et par l'interaction. C'est une vision anti-mentaliste et anti-solipsiste qui est ici développée (Duranti, 1983, 1988, 1997). Le contexte d'interaction détient une part importante dans le sens qui peut être donné à une action et à un acte de langage. Ce contexte interactionnel n'est pas donné a priori aux acteurs, mais est construit de manière intersubjective.

Il s'agit ainsi de jeter un autre regard sur ces théories qui localisent l'intention et le sens des intentions dans la « tête » des individus, ou encore dans les mots. Car, la production d'intention et de sens s'inscrivent parallèlement dans les interactions entre individus, et dans les contextes socio-culturels sous-tendant ces interactions. Il faudrait, par conséquent, retenir un principe général, assez largement acquis aujourd'hui : la construction du sens est interactive, intersubjective, ou encore « co-opérative ».

Des auteurs comme Hymes (1974) et Rosaldo (1982) ont fait remarquer que la théorie des actes de langage n'est pas transculturelle. Lorsque cette dernière est transposée à certaines cultures non-occidentales, elle ne permettrait pas de rendre compte de l'ensemble des phénomènes langagiers en jeu. Par ailleurs, la dimension intentionnelle des actes de langage ne peut être interprétée selon la tradition mentaliste occidentale. C'est en ce sens que Duranti (1985, 1988) affirme que la théorie des actes de langage et de l'action intentionnelle doit être revue et ré-orientée en évitant, à la fois, tout psychologisme, tout individualisme, et tout mentalisme. Ces approches apparaissent comme dérivant d'une certaine conception de l'individu et du sens inscrite dans un ethnocentrisme occidental. La discussion entreprise par Duranti (1985, 1988) au sujet des actes de langage dans une population Samoane représente un développement intéressant et une critique de ce genre de théories. En effet, il apparaît que le sens et les intentions ne sont ni privés, ni intérieurs. Ils sont contrôlés par des règles sociales et culturelles publiquement partagées.

Aussi, le sens et l'intention ne peuvent-ils pas être conçus comme étant dans la tête de l'orateur avant que ce dernier ne prenne la parole. Ils doivent être envisagés plutôt comme

se construisant de manière intersubjective. Le sens des actions et leur intention ne peuvent ainsi être rapportés sans une attention particulière portée à la culture, à l'interaction sociale et aux arrières-plans précis des interactants. Il ne s'agit alors pas d'un état interne, mental, inaccessible. Mais, plutôt d'une construction sociale intersubjective basée sur un ensemble de règles connues au sein du groupe socio-culturel.

Ainsi, Duranti (1985, 1988), remet en question les définitions traditionnelles de l'intention. Un certain nombre de travaux (Streeck, 1980 ; Goodwin, 1981 ; Griffin et Mehan, 1981 ; Gumperz, 1982), indiquent bien que le sens se construit dans et pendant l'interaction. Et non pas, avant l'interaction, dans la tête de l'individu. Duranti, en s'inspirant de Wittgenstein, nie la possibilité d'un langage privé. « Un certain sens est possible parce que les autres –organisés dans et par les institutions et les pratiques sociales- l'acceptent selon un contexte particulier (i.e., selon ce que Wittgenstein aurait appelé un « jeu ») ». (Duranti « Famous theories and Local theories: The Samoans and Wittgenstein », pp.47-48, notre traduction).

Cette conception co-opérative de l'intention rejoint l'interprétation de Voigt de la négociation du sens dans la classe de mathématiques (Voigt, 1994). En effet, Voigt montre que l'attribution de significations mathématiques aux phénomènes empiriques ne se fait pas en amont par l'enseignant avant la classe et en dehors des interactions, mais plutôt se négocie au cours des interactions entre enseignant et élève(s). C'est-à-dire que le sens des symboles et des situations devient « mathématique » à partir d'une négociation intersubjective, ou encore co-opérative. La classe fonctionne sur la base de régularités interactives implicites, conçues en termes de routines. Néanmoins, dans la situation didactique les objets peuvent, à certains moments, paraître ambigus du fait qu'enseignant et élève(s) ne partagent pas toujours les mêmes connaissances d'arrière-plan. A cause de cette ambiguïté latente, le fonctionnement quotidien de la classe ne peut être envisagé sans ces routines interactives établies. Cependant, le risque de voir l'enseignement dégénérer exclusivement dans des procédures réglées et ritualisées n'est pas envisageable si l'on considère que ces régularités sont, non pas préétablies, mais constamment négociées et improvisées (Voigt, 1994). Malgré un plan didactique précis et parfaitement organisé, l'enseignant est tributaire de la participation et des contributions des élèves durant l'interaction. Contributions dont il n'a pas la maîtrise et qu'il doit apprendre à gérer de manière co-opérative. Aussi, le discours mathématique est-il perçu comme un discours collectif qui prend naissance dans les interactions sociales de la classe.

### **Intention, négociation et apprentissage**

L'apprentissage des mathématiques doit être envisagé sur la base d'une co-opération, ou encore sur la base d'une construction intersubjective impliquant enseignant et élève(s). Le savoir mathématique, s'inscrivant dans le discours collectif de la classe, ne peut être considéré comme un bloc homogène et figé. Il est élaboré de manière interactive à travers la négociation des significations mathématiques. Selon Voigt, dans la classe de mathématiques, les élèves n'apprennent pas seulement des mathématiques, mais ils apprennent également à négocier les significations mathématiques avec un expert, l'enseignant. Cette considération ne touche pas exclusivement les situations didactiques impliquant des savoirs mathématiques. En effet, elles peuvent également être élargies à un ensemble très

vaste de savoirs. De plus, le travail de Voigt nous permet de nous interroger sur deux questions annexes : la négociation du contrat didactique, et celle de la sensibilité au contrat didactique (Sarrazy, 1995, 2003).

Le contrat didactique se noue implicitement entre enseignant et élèves face au savoir et au sein du milieu. Le contrat didactique se fonde sur un principe fondamental et incompressible : il s'agit d'un accord implicite. S'il est explicité il devient caduque. (Brousseau, 1986, 1988 ; Sarrazy, 1995). Ainsi, si la négociation intersubjective et implicite du contrat se conçoit sans peine, il n'est cependant pas possible d'envisager une négociation explicite. En se référant aux travaux de Duranti et de Voigt, il est possible de comprendre l'importance de la co-opération et de l'intersubjectivité dans la négociation du sens des situations et du contrat. Cependant, il n'est pas question ici de confondre négociation et explicitation, ou ostension. Par exemple, une négociation co-opérative du sens mathématique, par le biais du contrat didactique, ne doit, en effet, pas être assimilée à une explicitation des règles, au risque de perdre la substance même de l'action didactique.

Par essence, contrat didactique et explicitation des règles ne peuvent s'associer (Sarrazy, 2003). Lorsque Sarrazy (1995) introduit l'idée d'une sensibilité différentielle des élèves au contrat, il propose ainsi une interprétation différente des problèmes d'échec sélectif en mathématiques. En effet, les difficultés de mathématisation de certains élèves seraient dues, non pas à une inhabilité ou à un quelconque « déficit », mais plutôt directement liées à des questions d'arrière-plan (Voigt, 1994) et de sensibilité différentielle des élèves à ce contrat didactique en question (Sarrazy, 1995, 2003). Ainsi le problème observé dans les classes de mathématiques est essentiellement lié aux divergences d'interprétation, de mathématisation, entre la lecture que fait l'élève de la situation, et les conventions laissées pour compte par l'enseignant (Voigt, 1994). Encore une fois, ces implications sont valables pour les autres savoirs scolaires. Ce qui montre l'importance fondamentale de ces analyses pour la compréhension du fonctionnement et des dysfonctionnements des processus d'enseignement-apprentissage. C'est alors au niveau de la lecture et de l'interprétation des situations qu'il faudrait sonder davantage. Néanmoins, il ne serait pas question d'explicitation de règles perçues comme étant trop tacites, mais plutôt question de valoriser le processus de négociation du sens de la situation trop souvent pris pour un allant de soi par l'enseignant. Parmi les différentes possibilités de mathématisations, enseignant et élèves doivent parvenir à un accord tacite valorisant « la » mathématisation attendue par l'enseignant. Ceci n'exclut pas qu'il n'y a pas d'autres mathématisations possibles, mais simplement qu'il existe « une » mathématisation attendue par l'enseignant dans le milieu particulier du savoir qu'il tente de transmettre.

Cette approche permet de rendre compte des difficultés posées par une définition traditionnelle de l'intention en termes mentalistes et solipsistes, et l'avantage d'une révision définitionnelle en termes co-opératifs et intersubjectifs. Cette réorientation insistant sur l'importance de la dimension intentionnelle de l'action didactique, nous permet également d'insister sur le poids fondamental de la négociation au sein de la situation didactique. En effet, l'action didactique est intentionnelle certes, mais il ne s'agit pas d'une intention préétablie avant le cours par le biais du plan didactique, et figée dans la « tête » de l'enseignant. Il est important de comprendre que l'action didactique se négocie au travers

d'un contrat didactique tacite au sein du discours collectif et routinier de la classe. Le sens de la situation et du savoir à enseigner se fait de manière co-opérative et implicite. L'action didactique de l'enseignant est orientée par une intention spécifique de transmettre un savoir donné ; de plus, le sens spécifique attribué à ce savoir ne peut pas être plaqué, en amont, de manière arbitraire par l'enseignant. Le sens donné à ce savoir en question doit être mis en jeu au cours des interactions sociales et didactiques au cours de la leçon. Il ne s'impose pas mais se négocie co-opérativement.

Par ailleurs, l'on comprend bien que les difficultés des élèves doivent être conçues non pas en termes d'incapacité ou de déficit. Il est plutôt question d'envisager ces dernières en termes de différence d'interprétation de la situation, et de différence de sensibilité au contrat didactique. L'action intersubjective des acteurs fait ainsi apparaître la relativité de la question du sens dans la classe au travers d'une approche ethnométhodologique, à la fois interprétative et contextuelle. Ceci nous permet ainsi de comprendre qu'il est nécessaire de valoriser, non pas des procédures ostensives ou d'explicitation des règles, mais plutôt un travail d'intensification de la négociation tacite du sens qui ne va pas toujours de soi.

Face à ces différents éléments, il est tout de même possible de se demander si le travail sur la dimension co-opérative de l'intention didactique ne pourrait pas permettre de pointer un certain nombre de pistes d'analyse. En effet, il s'agit alors de comprendre que l'intention n'est pas le seul fait de l'enseignant : un enseignant qui aurait l'intention de transmettre un savoir donné. Ce n'est évidemment pas aussi simple. Il est également question d'élève(s) dont l'intention d'apprendre devrait être parallèle à cette intention d'enseigner. L'intention didactique serait alors décrite de manière bipolaire. Cette dernière affirmation nous ouvre certaines perspectives qui nous permettent de nous rappeler, toutefois, que « complexité » et « relativité » restent des maîtres-mots dans toute analyse de la situation didactique.

### Bibliographie

- Anscombe, G.E.M. (2002). *L'intention*, Paris, Nrf, Gallimard, « Bibliothèque de philosophie », 158 p.
- Austin, J.L. (1991). *Quand dire c'est faire. How to do things with words*, Paris, Editions du Seuil, « Points-Essais », 202 p.
- Brentano, F. (1944). *Psychologie du point de vue empirique*, Paris, Aubier, « Psychologie de l'Esprit », 461 p.
- Brousseau, G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 7, n°2, p 33-115.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 395 p.
- Clanche, P. et Sarrazy, B. (2002). « Approche anthropodidactique de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak. », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol 22, n°1, p 7-30.
- Duranti, A. (1985). « Famous theories and local theories: the Samoans and Wittgenstein », *Quarterly Newsletter of the laboratory of human cognition*, vol 7, n°2, p 46-51.
- Duranti, A. (1997). « Indexical Speech across Samoan communities », *American Anthropologist*, vol 99, n° 2, p 342-354.



- Duranti, A. (1993). “Intentions, language and social action in Samoa”, in J.H. Hill et al, *Responsibility and evidence in oral discourse*, London, Cambridge University Press, «Studies in the social and cultural foundations of language», 316 p.
- Duranti, A. (1988). “Intentions, language and social action in Samoan context”, *Journal of Pragmatics*, vol 12, n°1, p 13-33.
- Duranti, A. (1983). «Samoan speech making across social events: one genre in and out of a Fono», *Language in Society*, vol 12, n°1, p 1-22.
- Garfinkel, H. et al. (1984). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, Polity Press, 288p.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers*, New York, Academic Press, «Language, Thought, and Culture», 195 p.
- Griffin, P. et Mehan, H. (1981). «Sense and ritual in classroom discourse», in F. Coullmas, *Conversational routine: explorations in standardized communication situations*, La Hague, Mouton, «Janualinguarum», pp.187-213.
- Gumperz, J.J. (1987). *Discourse strategies*, London, Cambridge University Press, 225p.
- Gumperz, J.J. (1962). «Types of linguistic communities», *Anthropological Linguistics*, vol 4, n°1, p 28-40.
- Husserl, E. (1970). *Expérience et jugement : recherche en vue d'une généalogie de la logique*, Paris, PUF, “Epiméthée”, 499p.
- Hymes, D. (1967). « Models of interaction of language and social setting », *Journal of Social Issues*, vol 33, n°2, p 8-28.
- Lopez, F. (2005). *Situation thérapeutique et situation didactique: étude de situations d'apprentissage dans un centre de soins pour toxicomanes*, Thèse de Doctorat de l'Université de Bordeaux 2, Mention sciences de l'éducation, 376p.
- Ricoeur, P. (1963). *Philosophie de la volonté. Le volontaire et l'involontaire*, Collection Philosophie de l'esprit, Paris, Editions Montaigne, 464p.
- Rosaldo, M. (1982). « *The things we do with words: Llongot Speech acts theory in philosophy* », *Language in Society*, n°11, p 203-237.
- Ryle, G. (1978). *La notion d'esprit. Pour une critique des concepts mentaux*, Paris, Payot, «Bibliothèque Scientifique», 314 p.
- Sarrazy, B. (1995). «Le contrat didactique», *Revue Française de Pédagogie*, n°112, p 85-118.
- Sarrazy, B. (1995). *La sensibilité au contrat didactique: rôle des arrières-plans dans la résolution des problèmes arithmétiques au cycle trois.*, Thèse de Doctorat Université de Bordeaux 2, 2 volumes.
- Sarrazy, B. (1997). « Sens et situations : une mise en question de l'enseignement des stratégies méta-cognitives en mathématiques », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 17, n°2, p 135-166.
- Sarrazy, B. (2003). *Approche anthropodidactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Habilité à Diriger des Recherches, Université de Bordeaux 2, 154p.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage: essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, «Collection Savoir», 261 p.
- Searle, J.R. (2000). *L'intentionnalité: essai de philosophie des états mentaux*, Paris, Editions de Minuit, «Propositions 2000», 340 p.
- Schutz, A. (1945). “On multiple realities”, *Philosophy and Phenomenological Research* n°5, p533-576.

- Schutz, A. (1953). “Common sense and scientific interpretation of human action”, *Philosophy and Phenomenological Research*, vol 14, n°1, p1-38.
- Stressck, J. (1980). «Speech acts in interaction: a critique of Searle», *Discourse Processes*, vol 3, p 133-154.
- Voigt, J. (1985). «Patterns and routines in classroom interaction», *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol 6, n°1, p 69-118.
- Voigt, J. (1994). «Negociation of mathematical meaning and learning mathematics», *Educational Studies in Mathematics*, n°26, p 275-298.
- Wittgenstein, L.(1961). *Tractatus logico-philosophicus*, Paris, Tel, Gallimard, 364 p.
- Wittgenstein, L.(1965). *Le cahier bleu et le cahier brun*, Paris, Tel, Gallimard, 313 p.