Trans-actions discursives et changement institutionnel pour le développement durable

L'exemple de la mise en œuvre d'une démarche transactionnelle dans la formation professionnelle des conseillers en agriculture

Jean-Pierre Del Corso et Charilaos Képhaliacos

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ei/456>

DOI : 10.4000/ei.456

ISSN : 2553-1891

Éditeur

Association Économie et Institutions

Référence électronique

Jean-Pierre Del Corso et Charilaos Képhaliacos, « Trans-actions discursives et changement institutionnel pour le développement durable », *Économie et institutions* [En ligne], 17 | 2011, mis en ligne le 31 janvier 2013, consulté le 06 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ei/456> ; DOI : 10.4000/ei.456

Ce document a été généré automatiquement le 6 mai 2019.

Revue Économie et institutions

Trans-actions discursives et changement institutionnel pour le développement durable

L'exemple de la mise en œuvre d'une démarche transactionnelle dans la formation professionnelle des conseillers en agriculture

Jean-Pierre Del Corso et Charilaos Képhaliacos

- 1 Depuis quelques années, la régulation publique des activités agricoles et rurales fait l'objet d'une réorientation profonde tant en France et en Europe que dans d'autres régions du monde. Cette réorientation est destinée à répondre aux attentes sociétales émergentes en termes de préservation de l'environnement naturel, de sécurité et de qualité alimentaires, de « bonne » gouvernance des territoires ruraux et, plus généralement, de développement durable. C'est à travers des mesures incitatives et réglementaires que les pouvoirs publics visent à modifier les préférences économiques des acteurs ruraux et à susciter le changement technique. Il est, en effet, désormais admis que la promotion du développement durable implique une harmonie entre des innovations institutionnelles et techniques (United Nations World Commission on Environment and Development, 1987).
- 2 Il s'avère toutefois qu'un simple changement de règles et/ou une mise à disposition de nouvelles technologies n'est pas suffisant pour provoquer une révision du comportement des agents. Ainsi, par exemple, la plupart des programmes publics de réduction des intrants en agriculture mis en place dans les pays de l'OCDE n'ont que partiellement atteint leurs objectifs (OCDE, 2008). De fait, les techniques alternatives de fertilisation proposées aux agriculteurs n'ont pas rencontré auprès de ces derniers le succès escompté par les pouvoirs publics. Face à ce constat, de nombreux analystes accordent une attention croissante aux rôles des apprentissages dans le processus d'adoption par des acteurs de pratiques innovantes.
- 3 Nous situant dans une perspective d'approfondissement de l'analyse économique du changement institutionnel, nous proposons d'examiner plus en détail la relation entre la dynamique institutionnelle et les apprentissages. Nous le faisons ici en nous intéressant,

non pas au processus qui conduit à l'émergence d'une loi, mais à celui qui participe à sa légitimation au sein du corps social après son instauration. En d'autres termes, nous centrerons notre attention sur les conditions requises pour qu'une loi une fois édictée en tant que mesure de politique publique devienne un moyen d'action effectif pour les acteurs auxquels elle s'adresse.

- 4 Des recherches récemment menées dans d'autres sciences sociales (Bouwen et al. 2005, Palh-Wostl et al., 2007, Brugnach et al., 2008) servent de point d'entrée à notre réflexion. Ces recherches mettent clairement en évidence que l'adoption par les acteurs de pratiques respectueuses de l'environnement est déterminée par la manière dont les apprentissages sont conduits. Ainsi, Bouwen et al. (2005), Palh-Wostl et al. (2007) et Brugnach et al. (2008) soulignent que la redéfinition des droits d'usage sur une ressource naturelle nécessite d'être soutenue par un apprentissage que les auteurs qualifient de social. Reposant sur une conception relationnelle, et donc co-construite de la connaissance, cet apprentissage est considéré par ces auteurs comme indispensable pour asseoir l'acceptabilité sociale d'une nouvelle règle.
- 5 Ces mêmes auteurs défendent l'idée que la culture et les discours sont des déterminants de l'acceptabilité d'une nouvelle règle. Les cadres culturels influencent notamment les formes de discours mobilisées au cours du processus d'apprentissage. Brouwen et al. (ibid.) distinguent ainsi deux formes de discours qu'ils appellent respectivement : « "Knowledge-as-substance" discourses »¹ et « "Knowledge-as-participation" discourses »² (p. 63). Pour Bouwen et al. (ibid.) si la seconde forme de discours stimule l'innovation des acteurs, la première l'entrave. En effet, une combinaison insuffisante de connaissances expertes et situées affecte la qualité de la pratique relationnelle, c'est-à-dire la qualité des interactions entre acteurs. En privilégiant un simple transfert de connaissances (celles de l'expert), le discours sur la connaissance comme substance pénalise la coopération entre acteurs et la capacité de ces acteurs à s'emparer des règles pour les adapter aux caractéristiques des situations rencontrées. Dépourvu d'une légitimité suffisante, le système légal nouvellement mis en place ne peut alors produire les effets attendus par les pouvoirs publics.
- 6 En sciences économiques, très peu d'auteurs ont, jusqu'à présent, prêté attention aux dimensions culturelles des apprentissages et aux fonctions des trans-actions³ discursives dans le changement institutionnel. Lorsqu'ils le font, ces deux domaines d'investigation ne sont que partiellement connectés entre eux. Ainsi, Denzau et North (1994), économistes du nouvel institutionnalisme américain, définissent la culture comme « une encapsulation d'expériences des générations passées » et lui confèrent un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage et de la dynamique institutionnelle. Toutefois, Denzau et North (ibid.) n'indiquent pas comment les trans-actions discursives interviennent dans ces processus et dans cette dynamique. De son côté, Bromley (2008), dans la continuité des travaux des économistes de l'ancien institutionnalisme américain, s'intéresse à la place de l'action collective dans le processus évolutionnaire des croyances sociales qui conduit au changement de politique publique ou au changement institutionnel en général. Dans ce paradigme, il attribue aux discours une fonction essentielle dans l'actualisation des croyances des acteurs. Il propose, de ce point de vue, une lecture innovante de l'approche pragmatique de l'action de C. S. Peirce. Cependant, si Bromley (ibid.) précise que le système mental d'un individu reflète son encastrement dans une communauté sociale, il n'explicite pas les liens d'interdépendance entre la

culture et les trans-actions discursives et, par là même, leur contribution conjointe à la dynamique institutionnelle.

- 7 Dans cet article, nous justifierons l'intérêt pour les sciences économiques de rapprocher les deux axes de recherche ouverts par Denzau et North d'une part, et Bromley d'autre part. Pour examiner les rôles conjoints de la culture et des trans-actions discursives dans le changement institutionnel nous aurons recours à une approche dialectique et transactionnelle de la culture (Amsterdam et Bruner, 2000). Une telle approche repose sur une conception évolutive et négociée des significations culturelles. Nous focaliserons alors notre attention sur les fonctions des discours dans cette activité transactionnelle qui participe à la recréation permanente de la culture (Bruner, 1986/2000). De ce point de vue, notre contribution s'inscrira dans le prolongement de travaux économiques récemment réalisés en France sur le rôle des processus dialogiques dans la construction conjointe de significations partagées (Renault, 1997 et 2009). Ces travaux développent une approche transactionnelle/communicationnelle renouvelée, enracinée dans le pragmatisme américain et proche de l'analyse de J.R. Commons.
- 8 Toutefois, si nous prenons appui sur des fondements théoriques analogues, nous mobiliserons ici de façon plus systématique des outils proposés par les sciences du langage. Cette mobilisation nous servira notamment à approfondir les analyses de Bouwen et al. (2005, *supra*). Nous estimons, en effet, que si la distinction opérée par ces auteurs entre deux formes de discours constitue une avancée importante, elle n'est pas suffisante pour comprendre comment les discours contribuent au développement des capacités d'agir. C'est en vue de favoriser cette compréhension que nous solliciterons l'analyse en types de discours de Bronckart (1997, 2004a). Cette analyse nous servira à mettre en évidence que le choix par des trans-actants d'une organisation spécifique de mise en discours influence les registres de connaissances et les formes de raisonnement sollicités au cours d'une verbalisation. Nous montrerons que ce choix détermine les représentations de l'agir et les possibilités de transformation de l'agir, et plus précisément ici les possibilités d'adoption par les acteurs de comportements compatibles avec la poursuite d'un objectif de développement durable.
- 9 L'École sera retenue comme cadre d'expérimentation à notre approche théorique. Ce choix n'est pas fortuit. En effet, comme le souligne Bruner (1986/2000), l'une des missions essentielles de l'École est d'introduire les élèves dans une culture et de « les amener à y participer dans l'esprit du forum » (*ibid.*, p. 149). Autrement dit, les apprentissages à l'École ont pour finalité principale de préparer les élèves à devenir des trans-actants aptes à négocier avec une culture et à doter les outils culturels (ici les mesures réglementaires) d'une valeur opératoire. C'est donc en référence à cette finalité que nous justifions le choix de l'École. Nous y voyons deux intérêts majeurs pour comprendre et illustrer le processus de légitimation des règles dans une société.
- 10 D'une part, dans le cadre d'un apprentissage à la démarche transactionnelle les différentes ressources, notamment discursives, sur lesquelles repose une activité transactionnelle sont inévitablement exposées, c'est-à-dire mises au jour de manière explicite. C'est en effet, grâce à cette mise au jour, à ce dévoilement que l'éducateur (le professeur) peut être en mesure de conduire une activité d'étayage auprès de ses élèves.
- 11 D'autre part, les caractéristiques mêmes du temps scolaire, temps resserré et accéléré, fournissent l'occasion d'accéder à toutes les étapes d'un processus transactionnel qui dans d'autres domaines de l'activité humaine s'étalerait sur une période beaucoup plus longue.

- 12 Nous organiserons l'exposé en quatre parties.
- 13 D'abord, nous aborderons la question du changement institutionnel en termes de légitimation de nouvelles règles par l'action collective, c'est-à-dire par les acteurs eux-mêmes. Nous examinerons alors successivement les rôles des apprentissages culturels et des trans-actions discursives dans ce processus de légitimation. Pour réaliser cet examen, nous mobiliserons des outils analytiques de l'économie des institutions.
- 14 Puis, nous préciserons comment les apprentissages culturels et le langage interviennent conjointement dans le changement institutionnel. Pour cela, nous privilégierons une approche dialectique et transactionnelle de la culture (Amsterdam et Bruner, 2000).
- 15 Ensuite, les contributions de Bronckart (1997) nous serviront à définir un cadre d'analyse linguistique rigoureux pour appréhender les fonctions praxéologiques des productions langagières. Nous montrerons que ce cadre prolonge et complète la théorie transactionnelle (Bazzoli, 1999) du changement institutionnel développée par Commons (1934).
- 16 En dernier lieu, un enseignement d'économie du développement territorial dispensé au sein du système de la formation agricole et adressé à de futurs conseillers en agriculture servira de support d'application à notre grille d'analyse. Organisée autour de la présentation de nouvelles procédures réglementaires de développement territorial, la conduite de cet enseignement fournira une illustration concrète d'un processus de légitimation de règles et de leur transformation en instruments disponibles pour l'action (ici, le conseil en agriculture). L'entrée par le système de la formation agricole nous paraît ici d'autant plus justifiée que ce dernier est rattaché à un ministère technique, le Ministère de l'Agriculture de l'Alimentation et de la Pêche (MAAP), et qu'à ce titre l'une de ses missions historiques est de rendre effectifs auprès des futurs acteurs des mondes agricole et rural les changements techniques et réglementaires impulsés par les instances publiques nationale et européenne. À la suite des sociologues Luckman et Berger (1966/1992), nous qualifierons cette mission d'« Éducation à l'ordre institutionnel ».

1. Apprentissages et changement institutionnel

- 17 Dans cette première partie, nous examinons successivement trois composantes essentielles du changement institutionnel évoquées dans la littérature économique : la légitimation des lois ; le rôle des apprentissages culturels dans ce processus ; les fonctions des trans-actions discursives dans ce même processus.

1.1. Légitimation des règles : quels enjeux ?

- 18 Hodgson (2006, p. 13) définit les institutions comme « [...] durable systems of established and embedded social rules that structure social interactions »⁴. Ainsi, selon cet auteur, une loi n'accède au rang de règle sociale effective qu'à partir du moment où elle s'inscrit dans les comportements individuels. Sans cela, elle demeure une simple déclaration d'intention sans effet sur les conduites des agents.
- 19 De ce fait, si l'implémentation effective d'une loi est liée à son caractère d'opposabilité effective⁵, elle dépend également de son acceptabilité sociale. Autrement dit, la seule promulgation d'une loi, même par un pouvoir représentatif, est en soi insuffisante pour la doter d'une légitimité pleine et entière. Son acceptabilité est conditionnée par la

réalisation d'un travail d'ossification la concernant. Ce travail doit reposer sur une démarche co-construite associant des acteurs multiples.

- 20 C'est pourquoi, il paraît nécessaire de prendre en compte une pluralité et une complémentarité de légitimités. Ainsi, pour Hodgson (2006), une loi tire sa légitimité de sa force morale et l'appui moral des autres. Pour leur part, Berger et Luckmann (1967/1992) soulignent que pour être légitime, une loi doit apporter une plus-value cognitive et, pour cela, être reconnue socialement « en tant que solution « permanente » à un problème « permanent » de la collectivité donnée » (Berger et Luckmann, 1967/1992, p. 98). Les économistes appréhendent d'ailleurs la fonction cognitive d'une institution à partir de sa capacité à réduire le traitement de l'information par des agents dotés d'une rationalité limitée (Aoki, 2001).
- 21 Condition requise à l'efficacité d'une loi et à sa valeur opératoire, la légitimité est donc bien un concept protéiforme. Aussi, Scott (2001) propose-t-il de distinguer plusieurs composantes de la légitimité en les associant aux trois piliers d'une institution, à savoir : le pilier réglementaire, le pilier normatif et le pilier cognitif. En l'occurrence, la légitimité d'une institution ne réside pas seulement dans la conformité des comportements aux lois en vigueur (pilier réglementaire). Elle trouve aussi ses fondements dans le respect d'engagements moraux (pilier normatif) et dans l'adoption des modèles cognitifs (scripts, routines, etc.) véhiculés par l'institution (pilier cognitif)⁶. Ainsi, une loi ne devient légitime dans une société, et n'acquiert véritablement le statut d'institution, que lorsque les individus la sollicitent, tout à la fois, en qualité de système d'évaluation réglementaire, normative et cognitive de leurs actions⁷.
- 22 De ce fait, Scott (ibid.) enrichit notre approche de la légitimation d'une loi. Cette légitimation n'est plus réductible à une modification du système légal d'incitation et de sanction, elle exige aussi une révision des cadres de référence normatifs et cognitifs des individus. Les apprentissages sont au centre de cette révision.
- C'est ce que nous examinons maintenant.

1.2. Apprentissages culturels et légitimation des règles

- 23 Les règles nouvellement instaurées n'orientent les choix d'action qu'en étant soutenues par des apprentissages reconfigurant les catégories et les concepts stockés dans l'esprit d'un individu d'une culture donnée et mettant en relation les trois piliers distingués par Scott (2001).
- 24 Ainsi, prenant en compte le rôle des apprentissages dans le changement institutionnel, Aoki (2001) souligne que l'efficacité de nouvelles mesures de politique publique est liée au développement de certaines compétences individuelles et collectives. Cet auteur précise : « Even though a policy change may be thought to be conducive to the development of an alternative institution in a particular domain, if complementary human assets are absent, the intended outcome may not result »⁸ (Aoki, ibid., p. 270)
- 25 Fondamentalement, les apprentissages qui conduisent à la légitimité d'une institution sont contraints par la culture d'une société. Pour Aoki (ibid.), la sélection de nouvelles règles d'action dans le domaine des relations économiques dépend du schéma culturel [cultural pattern] prévalant dans le domaine de l'échange social. En l'occurrence, les normes culturelles en vigueur dans une société encouragent ou pas les individus à acquérir les compétences requises à un élargissement de la gamme de leurs activités

économiques. Aoki (ibid.) illustre son propos par l'exemple de l'échec de la politique de privatisation des entreprises publiques conduite en Russie dans les années quatre-vingts. Contrairement à ce qu'espéraient ses initiateurs, cette politique ne s'est pas accompagnée de la mise en place d'un système efficace de gouvernance d'entreprise tournée vers les marchés. Aoki explique cet échec par l'absence de compétences initiales dans les domaines du financement des investissements, de la gestion financière, de la gestion de portefeuille, etc., et finalement par les spécificités du contexte socio-culturel prévalant en Russie au moment où le processus de libéralisation de cette économie a été engagé par les pouvoirs publics.

- 26 Dès lors, il est possible de considérer, à la suite de Denzau et North (1994) et North (2005), que les apprentissages conduisant au changement institutionnel sont tributaires des ressources offertes par une culture. En effet, pour ces auteurs, les apprentissages se réalisent principalement à partir d'artefacts culturels (Denzau et North, ibid.) : croyances, institutions, outils, techniques et instruments⁹, etc. Aussi, selon North (2005), la capacité des hommes à faire face aux transformations de leur environnement est d'autant plus importante que la structure artefactuelle issue de l'héritage culturel est riche. Pour cet auteur, la richesse du contexte culturel élargit la palette des choix et stimule l'expérimentation et la créativité. La diffusion progressive de ces expériences dans différents domaines de l'activité humaine provoque en retour une évolution et un enrichissement des significations culturelles. La réorganisation des catégories et des concepts¹⁰ qui découlent d'une telle dynamique contribue alors à une transformation des modèles mentaux (Mantzavinos et al, 2003) des individus, c'est-à-dire des modèles par l'intermédiaire desquels les hommes classent et interprètent les événements de leur environnement physique et social.
- 27 Cette perspective est conforme à l'approche pragmatiste du développement de la connaissance retenue par Commons (1934) et plus récemment par Bromley (2006, 2008). Elle conduit à poser que la légitimation de nouvelles règles résulte d'un processus évolutionnaire des apprentissages (Mantzavinos et al., ibid.). En cela, il s'agit de dépasser l'idée d'une légitimité intangible du système de connaissances et du système légal qui lui est associé.
- 28 Nous développons à présent ces aspects en mettant en évidence le rôle central des trans-actions discursives dans ce processus évolutionnaire des apprentissages.

1.3. Trans-actions discursives et actualisation des raisons d'agir

- 29 S'appuyant sur les fondements de la philosophie pragmatiste de J. Dewey et C. S. Peirce, Commons (1934) pose que la production de connaissances résulte d'un continuum entre la pensée et l'action. De ce fait, la connaissance, produit continu des interactions sociales, est toujours temporaire puisque de nouvelles expériences conduiront à son érosion. La métaphore utilisée par Commons (1934) et dans laquelle il distingue les « noms » et les « verbes » paraît utile pour rendre compte du caractère processuel de la connaissance et de sa légitimation. Selon cet auteur, le nom renvoie à quelque chose de statique. C'est le cas ici du nom légitimité et de sa correspondance à des normes préétablies. Par contre, le verbe renvoie au processus. Aussi, le verbe légitimer renvoie aux dynamiques nécessaires à la légitimation de nouvelles règles ou pratiques. Ainsi, le pragmatisme de Commons met-il l'accent sur l'actualisation permanente des habitudes de pensée des membres d'une société.

- 30 Dans la continuité de cette conception processuelle et pragmatiste de l'action, Bromley (2008) présente le choix individuel comme le résultat de croyances évolutives qui ont valeur, à la fois, de raisons d'action et de règles d'action. Ces croyances alimentent l'activité de pensée et permettent à un individu d'imaginer des résultats plausibles aux différentes possibilités de choix qui s'offrent à lui dans un contexte d'action particulier.
- 31 Selon Bromley (ibid.), l'actualisation des croyances des acteurs et leurs apprentissages est le résultat d'un processus qui repose de façon essentielle sur des échanges discursifs. En effet, comme le précise cet auteur: "As social beings we want and seek the advice and approval of those we respect. In seeking the advice of others, those discourses inevitably come to focus on what it would be reasonable to believe about the specific choices we face"¹¹ (ibid., p. 5).
- 32 De ce fait, les trans-actions verbales avec des acteurs appartenant à des communautés interprétatives diverses sont, pour un individu particulier, un moyen d'élargir ses perspectives de choix et de réviser les hypothèses qui fondent ses croyances et ses raisons d'agir. Bromley (ibid.) envisage l'action collective comme un processus de collaboration par lequel les membres d'une communauté parviennent à faire converger leurs croyances stochastiques individuelles en débattant de la façon appropriée d'aborder une situation-problème, de concevoir une solution à cette situation et de définir des instruments d'action à sa résolution. Ainsi, "[...] the essence of deliberation is a shared discourse with the purpose of figuring out the better course of action"¹² (Bromley, ibid., p. 9). L'instauration de nouveaux arrangements institutionnels scelle un accord social sur une redéfinition des croyances établies [settled beliefs] pour accomplir une action particulière. Ce processus est continu puisque ces croyances établies ne sont pas des vérités universelles, mais des jugements collectifs qui, momentanément, mettent fin au doute.
- 33 Les contributions des économistes du nouvel et de l'ancien institutionnalisme auxquels nous avons fait appel dans cette première partie de l'article nous ont permis d'identifier différents enjeux du changement institutionnel. D'abord, le changement institutionnel n'est pas réductible à une modification du système légal d'incitation et de sanction. Sa légitimation impose aussi une révision des cadres de référence normatifs et cognitifs des individus (cf. 1.1). Par ailleurs, la profondeur des transformations mentales acceptables par le corps social dépend de la richesse des ressources culturelles d'une société (cf. 1.2). Enfin, si la diversité culturelle ouvre des opportunités d'apprentissage, c'est dans le cadre de l'action collective située¹³ et dans les trans-actions discursives qui la soutiennent que ces opportunités se concrétisent et prennent sens (cf. 1.3).
- 34 Si ces propositions ont en commun de porter une attention particulière à la composante gnoséologique du changement institutionnel, la littérature économique ne les relie pas de façon systématique. Aussi, dans la partie suivante, nous proposons de les réunir dans une grille de lecture unique du changement institutionnel. Par cette réunion, notre intention est de clarifier la dynamique entre des croyances établies¹⁴, des apprentissages culturels et des situations-problèmes. Nous serons alors en mesure de mieux comprendre le processus évolutionnaire des apprentissages individuels et collectifs qui conduit au changement institutionnel. Nous mobilisons, pour cela, des apports de la psychologie culturelle.

2. Dialectique de la culture et changement institutionnel

- 35 Nous privilégions ici une approche dialectique et transactionnelle de la culture (Bruner, 1986/2000, Amsterdam et Bruner, 2000). Pierre angulaire de notre réflexion, cette approche nous sert à relier entre eux les trois termes du changement institutionnel préalablement introduits : la légitimation des règles, les apprentissages culturels et les transactions discursives. Avant cela, nous commençons par définir, plus précisément que nous ne l'avons fait en introduction, la notion de dialectique de la culture.

2.1. Déplacements des significations culturelles et évolution des arrangements institutionnels

- 36 Pour Amsterdam et Bruner (2000), la dynamique d'une culture trouve ses fondements dans la dialectique entre le canonique véhiculé par les institutions et le possible produit de l'imagination humaine. Pour ces auteurs (ibid., p. 16), « The "dialectic" of culture [...] is a kind of yin-and- yang tension that produces continual small shiftings and occasional large readjustments in the balances among a society's institutions and imaginings, its actualities and its possibilities »¹⁵.
- 37 Cette approche articule entre elles les conceptions objective/extérieure et subjective/intérieure de la culture¹⁶ et, grâce à cette articulation, clarifie le processus de changement institutionnel et les enjeux qu'il recouvre. Selon la première conception, la culture correspond à un ensemble d'arrangements institutionnels¹⁷ transmis d'une génération à l'autre. Ces arrangements institutionnels s'imposent de manière extérieure aux individus et définissent des modèles de comportement appropriés dans une société. Au contraire, la seconde conception met l'accent sur le caractère construit et évolutif de la culture. La culture doit être relégitimée à chaque nouvelle génération (Bruner, 1986/2000). Ainsi, les pratiques, les règles, les valeurs culturelles sont sans cesse réinterprétées par ceux qui les mobilisent. À l'occasion de cette ré-interprétation, les hommes sont amenés à revisiter les formes socialement admises de la canonicité et à envisager des versions alternatives à celle-ci. Dès lors, la prise en compte de la conception subjective/intérieure de culture, qualifiée par Bruner (1986/2000) de conception négociée ou transactionnelle de la culture¹⁸, conduit à considérer que l'activité continue de négociation des significations culturelles est à l'origine d'une évolution des arrangements institutionnels dans une société.
- 38 C'est d'ailleurs parce qu'elle est à la fois « extérieure » et « intérieure » aux esprits des membres d'une communauté qu'une culture est en mesure de fournir aux hommes des ressources nécessaires à la centralisation et à la décentralisation des décisions. L'activité transactionnelle des significations culturelles est, de ce fait, suscitée par la friction permanente entre ces deux types de besoins. Selon Weick (1987/2001), la centralisation des décisions est indispensable pour assurer le maintien de la cohésion cognitive entre les individus. Les procédures, les règles, les normes et les valeurs culturelles, en leur qualité de connaissances partagées, participent à cette centralisation. Elles contribuent, en effet, à stabiliser les significations intersubjectives de la réalité. La décentralisation des

décisions s'avère tout aussi importante pour permettre une adaptation des significations culturelles aux caractéristiques des situations locales rencontrées.

- 39 Nous considérons ici que cette adaptation se traduit par des déplacements de significations (Suddaby et Greenwood, 2005). Autrement dit, le transport d'une connaissance d'un cadre d'activité à un autre en transforme la signification¹⁹. La richesse d'une culture (ses traditions, ses mythes, ses histoires, ses théories, etc.) rend possible de tels déplacements et donc une adaptation des significations culturelles à la réalité vécue. Ce processus favorise de nouveaux apprentissages et porte en germe le changement institutionnel.
- 40 Dans la section suivante, nous développons cette idée de déplacements de significations en vue de comprendre comment des individus confrontés à un contexte d'action particulier se saisissent de lois et les légitiment en les dotant d'un sens singulier. Notre intention est d'identifier les enjeux soulevés par un changement de régulation de politique publique en privilégiant, pour cela, une lecture pragmatiste de l'action complémentaire à celle de Bromley (2008).

2.2. Action collective située et construction de sens des dispositifs réglementaires

- 41 Comme nous l'avons vu précédemment (cf. 1.2), les économistes Denzau et North (1994) ont montré que les ressources culturelles sont essentielles dans la légitimation d'une loi. Cependant, ces auteurs ne rendent pas compte du processus d'appropriation et de transformation par les sujets des ressources institutionnelles qu'ils assimilent à des artefacts culturels. De ce point de vue, les approches de Rabardel (1995, 1999) en termes d'artefacts et d'instruments sont décisives pour décrire ce processus d'appropriation et de transformation indispensable à la légitimation d'une loi.
- 42 Rabardel (1999, p. 245) utilise le concept d'artefact « pour désigner de façon neutre toute chose finalisée d'origine humaine »²⁰. De la même façon, nous pouvons considérer que lorsque les pouvoirs publics adoptent une loi, ils créent un artefact en vue de résoudre « un problème ou une classe de problèmes socialement posés » (Rabardel, *ibid.*, p. 60). Cependant, cet artefact ne sera un moyen disponible pour l'action (un instrument) qu'à l'occasion de son inclusion dans un contexte et qu'à l'issue d'un processus d'appropriation et de réorganisation par un sujet (individuel ou collectif) confronté à un type de problème donné. Ce n'est qu'à partir de ce moment-là qu'une loi, en tant qu'artefact, devient un instrument, au sens de Rabardel (1995).
- 43 De ce fait, l'artefact - ici la loi - n'a pas la faculté de déterminer mécaniquement les comportements des acteurs qui le mettent en œuvre. L'utilisation d'un artefact nécessite des apprentissages. Pour autant, les propriétés et les fonctions attribuées à l'artefact par un acteur en situation peuvent excéder comme rester en deçà des usages prévus d'un artefact (d'où l'idée de dialectique de la culture développée dans la section précédente). Autrement dit, c'est en référence à un ensemble de situations rencontrées ou un type de problème à résoudre qu'un sujet confèrera à un artefact (une loi) un mode d'usage particulier, c'est-à-dire encore une « valeur fonctionnelle située » (Rabardel, 1999, p. 251).
- 44 Selon Rabardel (*ibid.*) l'attribution d'une valeur fonctionnelle située à un artefact (une loi) traduit alors, en termes vygotskiens, le passage de la « signification » au « sens » (Vygotski, 1934/1997). Si la signification correspond à une zone de stabilité (par exemple,

la signification d'un mot dans un dictionnaire), le sens est « une formation dynamique, fluctuante, complexe, qui comporte plusieurs zones de stabilité différentes » (Vygotski, *ibid.*, p. 480).

- 45 Ainsi, si une loi propose une zone de signification culturellement partagée, son sens se construit toujours en référence à un genre de problèmes à traiter. Il en va difficilement autrement, puisque : « Les significations ne contiennent pas en puissance les buts et les mobiles de l'action indissociablement interpsychique et intrapsychique. Ce sont eux qui réveillent, « dans le feu de l'action », les significations que le sujet investit ou qui éteignent celles dont il se retire. C'est le commerce des hommes entre eux, qui donne à leur activité son sens ou le lui fait perdre. » (Clot, 1997, p. 15).
- 46 La mise en œuvre effective du programme Natura 2000 au sein des différents pays européens peut servir d'illustration à cette construction de sens en situation. Initié au début des années 1990 par l'Union Européenne, ce programme vise à mettre en place un réseau cohérent de sites écologiques ayant pour but d'assurer une préservation de la diversité biologique et une valorisation du patrimoine naturel des territoires. Deux textes légaux essentiels, les directives « Oiseaux » et « Habitats, faune, flore » définissent un cadre réglementaire commun à tous les pays européens. Cependant, ces deux directives sont appliquées de manière différenciée d'un territoire à l'autre. Ainsi, en ce qui concerne la directive « Habitats, faune, flore », chaque État membre adopte des plans d'action différents pour gérer les sites. Les Pays-Bas et le Danemark privilégient des stratégies d'achat de terre ; la Wallonie en Belgique recourt à des plans de gestion imposant des travaux de restauration ; la France et le Royaume-Uni préfèrent développer des politiques contractuelles de gestion des sites. De plus, au sein de chaque État membre, la même directive « Habitats, faune, flore » fait l'objet d'adaptations aux spécificités du contexte écologique et social local. Certes, ces applications différenciées d'un même texte législatif peuvent trouver leur origine dans les caractéristiques distinctes des environnements culturel et institutionnel nationaux. Les complémentarités institutionnelles (Aoki, 2001), c'est-à-dire les interdépendances entre les différentes institutions nationales, ont notamment pu peser sur les modalités concrètes de mise en œuvre dans chaque pays de l'UE des dispositifs Natura 2000. Cependant, ces applications nationales différenciées sont aussi la traduction d'un travail d'attribution de sens en situation réalisé par des acteurs confrontés à des situations-problèmes différentes et mus par des objectifs eux-mêmes différents²¹.
- 47 En conséquence, nous considérerons que c'est dans le cadre de l'action collective située que les acteurs mettent à l'épreuve des artefacts culturels (parmi lesquels les lois) et qu'ils les dotent d'une dimension opératoire. Grâce à ces apprentissages collectifs, les lois prennent sens pour des acteurs et deviennent des ressources cognitives pour l'action (des instruments). Cette perspective est d'ailleurs corroborée par les premiers travaux de psychologie de Piaget (1932/1995) sur le développement cognitif de l'enfant. Dans ces travaux, Piaget démontre que c'est à l'occasion d'une coopération entre acteurs que s'opère la transformation d'une « règle de contrainte » en « règle rationnelle » (p. 63). La règle cesse alors d'être coercitive et extérieure pour être « une construction progressive et autonome » : elle devient une « loi morale effective » (*ibid.*, p. 48). Fondamentalement, Piaget (*ibid.*) précise que c'est dans le « mécanisme de la discussion » (*ibid.*, p. 50) avec autrui et dans la réciprocité qu'une règle acquiert force de loi.
- 48 Nous en déduisons ici que les trans-actions discursives sont des déterminants essentiels de la légitimation de nouvelles lois. Aussi, dans la partie suivante, nous cherchons, en

nous appuyant sur la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1987) prolongée par l'analyse en types de discours de Bronckart (1997, 2004a), à mieux comprendre comment le langage, en coordonnant la signification et le sens, est à l'origine des apprentissages et de la dynamique institutionnelle. En explicitant les fonctions du langage dans la construction de sens des lois et dans leur légitimation en tant que règles rationnelles, nous approfondirons ainsi la réflexion engagée par Bromley (2008) sur la place des échanges discursifs dans l'actualisation des croyances des acteurs.

3. Trans-actions discursives et changement institutionnel

- 49 Le langage médiatise les relations entre un ordre social et un contexte d'action singulier. Selon le modèle communicationnel d'Habermas (1987), l'articulation entre l'action individuelle et l'action collective est le résultat d'une entente langagière. Nous présentons d'abord le cadre théorique de l'agir langagier (Bronckart, 2004a). Puis, nous mettons en évidence l'intérêt de ce cadre théorique pour une analyse économique transactionnelle du changement institutionnel (Commons, 1934).

3.1. Élaboration de schématisations intelligibles de l'agir économique dans les discours

- 50 Ricoeur (1983) soutient que l'exploitation des ressources du langage dans des récits permet aux hommes de donner forme à leurs expériences. En effet, dans le flux continu de leurs activités, les hommes sont dans l'incapacité d'élaborer une interprétation rationnelle de leur agir. En agencant des faits dans un tout structuré, les récits contribuent à apporter de la consonance là où il y a de la dissonance. Ricoeur (ibid.) considère ainsi que les compositions narratives proposent des schématisations intelligibles de l'agir humain.
- 51 Toutefois, ces schématisations ne sont pas de simples imitations des actions humaines. Pour Ricoeur (ibid., p. 93), le récit est imitation créatrice. En effet, le sens des actions rapportées dans un récit dépend fondamentalement de la façon dont le narrateur organise la séquence des événements contenus dans la composition narrative. Autrement dit, le narrateur a le pouvoir de reconfigurer le sens de cette séquence d'événements.
- 52 L'approche de Ricoeur prend, de ce fait, en compte les fonctions praxéologiques des récits. Des travaux récents en sciences économiques et, surtout, en sciences de gestion (Llwell, 1999, Hopkinson, 2003, Demers et al., 2003, Boje, 2007) s'intéressent d'ailleurs à cette propriété des récits à susciter l'action et à dépasser les états d'incertitude auxquels font face les acteurs. Le courant des narratives en sciences de gestion argue ainsi que le recours, par des acteurs, à une rationalité narrative facilite la construction de sens [sensemaking] des situations-problèmes rencontrées (Weick, 1987/2001).
- 53 En nous appuyant sur les analyses de Bronckart et sa typologie en types de discours (ibid., 2004a), nous estimons cependant que la réflexion sur les fonctions paraxéologiques des narratives mérite d'être étendue à tous les types de discours et à leurs combinaisons. Cet auteur (ibid.), propose, en effet, une généralisation de la théorie de la reconfiguration de Ricoeur à toutes les productions langagières. Il distingue quatre types de discours génériques : le discours interactif, le discours théorique, le récit interactif et la narration.

Il s'agit là d'autant d'attitudes de locution²² à caractère universel et repérables dans n'importe quel genre de texte. Selon Bronckart (ibid.), chacun de ces types de discours a vocation à clarifier l'agir et le cadre social dans lequel l'action schématisée se déroule. Ainsi, ces productions langagières représentent des occasions de morphogenèse de l'action, c'est-à-dire de mises en forme de l'agir. De ce fait, elles participent à doter les acteurs d'une conscience réflexive sur leurs actions.

- 54 Dans ce processus morphogénétique, les différents types de discours n'assurent pas des fonctions identiques dans la construction et la transformation des représentations de l'agir. C'est la raison pour laquelle il est important de les distinguer. Ainsi, Bulea et Bronckart (à paraître) mettent en évidence des tendances de corrélation entre un certain type de discours et certaines connaissances et formes de raisonnement. Autrement dit, selon ces auteurs, un certain type de discours mobilise de manière préférentielle des connaissances et des raisonnements d'un certain ordre. Par exemple, si le discours théorique est avant tout fondé sur des connaissances scientifiques et un raisonnement causal et logique, le discours interactif est, en revanche, principalement assis sur des connaissances expérientielles et un raisonnement pratique.
- 55 Prolongeant et complétant la théorie de l'agir communicationnel développée par Habermas (1987), Bronckart (2004a) pose que le langage est un mécanisme essentiel par lequel des acteurs élaborent une entente²³ sur le contexte de l'agir. Ce même auteur ajoute que les types de discours, en tant qu'unités de base et stables de la langue²⁴, constituent le niveau d'organisation majeur de l'agir langagier²⁵. En l'occurrence, les choix des types de discours et de leurs combinaisons influencent de façon décisive la manière dont les acteurs coordonnent leurs actions et mobilisent le stock culturel de savoir hérité du monde vécu²⁶ (Habermas, 1987) pour interpréter/réinterpréter conjointement leur agir.
- 56 Nous considérons ici que la contribution de Bronckart (ibid.) est utile pour raisonner l'articulation action-institution telle qu'elle a été initialement envisagée par les économistes de l'ancien institutionnalisme américain (Gislain, 2003). Elle permet notamment d'approfondir l'approche transactionnelle du changement institutionnel inaugurée par Commons (1934). Nous précisons cet aspect.

3.2. Approche discursive et enrichissement de la théorie transactionnelle du changement institutionnel

- 57 Pour analyser le processus de création et de transformation des règles de l'activité économique, Commons recourt au concept de trans-action. La trans-action résume les trois termes des relations entre les hommes, à savoir : le conflit, l'ordre et la dépendance (Commons, 1934). Avec ce concept Commons relie les théories de l'action économique individuelle et de l'institution en prenant en compte la double composante individuelle (volitionnelle) et sociale de la psychologie du comportement humain (Commons, ibid.). En effet, pour cet auteur, l'action individuelle résulte toujours d'une trans-action avec les autres. La trans-action doit donc être comprise comme une activité de négociation de principes communs d'action. Selon cette perspective, les évaluations et les préférences individuelles procèdent d'un processus d'apprentissage social et la dynamique institutionnelle est le produit d'une activité transactionnelle continue entre les membres d'une communauté humaine.

- 58 Dans cette lecture institutionnaliste de formation de l'action économique, l'approche discursive s'avère, de notre point de vue, centrale pour approfondir l'étude des mécanismes négociationnels par lesquels les hommes parviennent à surmonter leurs conflits, à harmoniser leurs comportements et à s'adapter aux transformations de leur environnement. En effet, si comme l'affirme Habermas (1987), la communication n'est pas assimilable à l'action, l'agir communicationnel demeure indispensable au déploiement de l'agir²⁷. Les discours, en leur qualité d'organiseurs de l'agir communicationnel, sont les médias transactionnels privilégiés auxquels recourent les acteurs pour négocier et renégocier la définition des situations d'action auxquelles ils font face. Cette définition instaure un ordre (Habermas, *ibid.*) qui, en permettant de dépasser les éventuelles divergences d'interprétations entre trans-actants, contribue à assurer la coordination des actions individuelles. Dès lors, c'est aussi principalement par l'intermédiaire de trans-actions discursives que s'opère la dialectique entre des actions singulières et un ordre social (institutionnel) au sein duquel ces actions sont déployées.
- 59 Ainsi, le modèle communicationnel de l'agir d'Habermas (1987) et son prolongement par l'analyse en types de discours de Bronckart (1997), contribuent, d'après nous, à élargir et à rendre davantage opératoire la théorie transactionnelle du changement institutionnel introduite en économie par Commons (1934). La mobilisation de cette théorie transactionnelle élargie nous semble ici appropriée pour raisonner, dans une perspective de développement durable, les apprentissages sociaux nécessaires à un changement de pratiques des acteurs.
- 60 Plus précisément, nous considérons que l'efficacité de nouvelles politiques publiques intégrant les objectifs de développement durable est conditionnée par la manière dont sont conduites les trans-actions discursives entre acteurs. Les choix des types de discours et des combinaisons entre ces discours déterminent la façon dont des acteurs réinterprètent des significations culturelles, et parviennent à construire un sens partagé des situations-problèmes rencontrées.
- 61 En accord avec les enseignements de la philosophie pragmatiste, nous postulons, de ce fait, que l'activité discursive permet d'établir un continuum entre la connaissance et l'action. Ce continuum est source d'apprentissages. En effet, la reconnaissance d'une « ecological dimension to the process of knowing »²⁸ (Bromley, 2008, p. 10) nécessite de relier entre-elles des connaissances d'origine différente. Ces connaissances plutôt scientifiques ou plutôt empiriques et situées, sont complémentaires pour assurer le passage de la signification au sens et, inversement, du sens à la signification d'une mesure de politique publique. Le programme de mise en place d'un réseau Natura 2000 auquel nous nous sommes précédemment référés (cf. 2.2) illustre cette dialectique entre la signification et le sens de mesures de politique publique. En effet, le domaine d'application du programme Agenda 2000 a été, au cours du temps, progressivement révisé et étendu. De nouvelles mesures réglementaires ont été introduites par les instances publiques européennes afin de prendre en compte et de généraliser les expériences originales développées par des collectifs d'acteurs locaux.
- 62 Ainsi, les connaissances génériques contenues dans une nouvelle mesure de politique publique favorisent l'adoption par les acteurs d'une posture réflexive sur leur activité et leur offrent de nouvelles opportunités d'action. En retour, la mobilisation de connaissances empiriques puisées dans des expériences variées permet aux acteurs de ré-interroger l'usage d'une règle et de l'investir d'un sens singulier. Supportée par des discours pluriels, cette articulation entre des connaissances d'origines différentes

influence aussi, comme nous l'avons déjà indiqué, les possibilités de changement institutionnel.

- 63 Dans la partie qui suit, nous expérimenterons la grille d'analyse transactionnelle du changement institutionnel à laquelle nous sommes parvenus dans le cadre de l'institution scolaire. En sa qualité d'opérateur principal d'entrée dans une culture (Bruner, 1996), l'École joue un rôle central dans la transmission et la transformation de connaissances et, ce faisant, dans la dynamique institutionnelle. C'est en effet dans le cadre de l'activité transactionnelle initiée à l'École que s'opère un travail de construction de sens des artefacts culturels (ici des mesures réglementaires). Cette activité est notamment indispensable pour qu'un changement de politique publique devienne véritablement effectif et s'inscrive dans le comportement des acteurs économiques. Comme nous allons le voir, cette question est particulièrement cruciale pour le système de l'enseignement agricole au moment où la puissance publique cherche à infléchir les pratiques des professionnels des mondes agricole et rural en instaurant de nouvelles lois (directive sur l'eau 2008, le plan Ecophyto 2018, etc.).

4. L'examen d'un processus de légitimation de règles dans l'enseignement agricole

- 64 Notre application dans le système de l'enseignement agricole français prolonge une recherche que nous avons récemment conduite dans le domaine de la formation professionnelle de conseillers en agriculture (Del Corso, 2008). Dans cette recherche, nous avons identifié les fonctions assurées par l'activité discursive dans le processus de légitimation de nouvelles mesures de politiques publiques de développement territorial. Avant de rendre compte des principaux acquis de cette recherche, nous commencerons par une brève présentation de notre matériau et de notre méthodologie d'analyse de discours appliquée à un enseignement d'économie du développement territorial dispensé à de futurs conseillers en agriculture.

4.1. Légitimer de nouvelles règles : l'intérêt de recourir à une méthodologie d'analyse des discours

- 65 D'abord, nous circonscrivons les enjeux des apprentissages dans l'enseignement d'économie du développement territorial au centre de notre observation. Puis, nous caractérisons succinctement le profil sociologique des trans-actants (élèves et enseignants observés). Enfin, nous précisons notre démarche d'analyse de discours.

4.1.1 La construction de la valeur opératoire des mesures réglementaires de développement territorial : un enjeu central des apprentissages

- 66 Au sein du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche français, le système de l'enseignement agricole est chargé de la formation des futurs acteurs du monde agricole et rural. Depuis ces dernières années, les programmes de ce système d'enseignement font l'objet de profondes rénovations. Ces rénovations sont destinées à accompagner les mutations dans les métiers de l'agriculture et du rural rendues nécessaires par la complexité croissante des environnements professionnels. Cette complexification renvoie chronologiquement à trois évolutions majeures : le mouvement de recomposition sociale

dans les campagnes ; la montée en puissance de la question du développement durable ; la redéfinition du projet social pour l'agriculture concrétisée par la loi d'orientation agricole française de 1999.

- 67 Intégrant ces trois évolutions, les programmes scolaires inscrivent désormais le fonctionnement de l'activité agricole dans une logique de développement durable et envisagent le développement territorial comme le résultat de l'action collective. Aussi, l'un des objectifs majeurs des enseignements dispensés est de préparer les professionnels du monde agricole à interagir avec et/ou faire interagir des acteurs multiples porteurs de logiques souvent divergentes. Notre recherche prend en compte ce contexte de révision des curricula du système de la formation agricole et s'intéresse, plus particulièrement, aux apprentissages organisés dans un cours d'économie du développement territorial.
- 68 Cet enseignement porte sur l'étude des logiques de l'action collective dans les territoires ruraux. Les procédures²⁹ réglementaires de développement territorial sont présentées dans le programme comme des cadres institutionnels au sein desquels se réalise cette action collective. Si la thématique du développement durable n'est pas le sujet principal de l'enseignement dispensé, elle en constitue l'arrière-plan. En effet, toutes les mesures de politique publique à étudier dans cet enseignement ont vocation à promouvoir la durabilité des territoires ruraux, que ce soit à travers la poursuite d'un objectif de protection des ressources naturelles ou encore à travers un objectif de gouvernance locale plus efficace.
- 69 En cohérence avec le cadre théorique développé dans cet article, nous considérons ici que l'un des enjeux fondamentaux des apprentissages est de transformer les mesures réglementaires de développement territorial présentées par l'enseignant en instrument d'interprétation de l'action locale. C'est en effet par l'intermédiaire de commentaires verbaux sur ces procédures que le professeur peut être en mesure de renseigner les étudiants sur les comportements des différents acteurs locaux en présence, de leur proposer des modèles de l'agir local et, in fine, de leur fournir des moyens d'action dans les territoires ruraux. Nous estimons cependant que la valeur instrumentale des procédures étudiées ne peut être construite sans que soient opérés des déplacements de significations. De tels déplacements doivent organiser les articulations entre les composantes réglementaires, normatives et cognitives des institutions. C'est grâce à ces déplacements que l'enseignant peut élaborer l'intelligibilité de l'ordre institutionnel et, par ce biais, clarifier l'action collective locale.
- 70 Les discours sont les opérateurs principaux des déplacements de significations. En effet, c'est en exploitant les propriétés créatrices des types de discours (cf. 3) que le professeur est en mesure d'attribuer une valeur instrumentale aux dispositifs réglementaires présentés.

4.1.2 Des trans-actants partie prenante aux changements dans les territoires ruraux

- 71 Notre échantillon d'observation comprend trois classes de Brevet de Techniciens Supérieurs (BTS) de lycées professionnels et technologiques de l'enseignement agricole public. La composition sociologique des classes n'est pas fondamentalement différente d'un établissement à l'autre. Les élèves sont très largement issus du milieu rural (95 %) et une majorité d'entre eux (70 %) sont fils ou filles d'agriculteurs. Par ailleurs, l'ancrage socioprofessionnel des étudiants est déjà affirmé. En effet, un grand nombre d'entre eux participe régulièrement aux travaux de l'exploitation agricole familiale. De ce fait, ces

étudiants disposent d'un registre d'expériences très important sur « la réalité » des mondes agricole et rural.

- 72 Les trois enseignants d'économie et de gestion de notre échantillon, Mathilde, Pascaline et Guy, entretiennent eux-mêmes des relations étroites avec le milieu agricole et rural. Professeur certifié de l'enseignement agricole, Mathilde est Ingénieur des Travaux Agricoles. Mariée à un agriculteur, Mathilde est, elle-même, fille d'agriculteurs. Son père a, en outre, assuré les fonctions de maire dans une petite commune rurale. Aujourd'hui, Mathilde habite dans une commune du rural isolé³⁰. Professeur certifié de l'enseignement agricole, elle aussi, Pascaline est Ingénieur Agronome. Fille d'agriculteur, Pascaline vit aujourd'hui dans une grande ville. Membre d'associations, elle participe activement à la vie sociale de son quartier. Professeur agrégé de gestion, Guy est également titulaire d'un BTS en productions animales. Bien que résidant en zone urbaine, Guy a conservé un attachement fort au milieu agricole et rural. Ainsi, l'un de ses frères est installé en agriculture et lui-même est propriétaire de terres agricoles qu'il fait cultiver. Il est, par ailleurs, élu local dans une commune rurale.
- 73 Ainsi, le profil sociologique des trans-actants (étudiants et enseignants) est majoritairement agricole. Les expériences non scolaires sont donc amenées à occuper une place importante dans les échanges de la classe et l'orientation thématique du cours de développement territorial ne peut que renforcer cette tendance. Par exemple, l'étude des thématiques relatives à l'arrivée de populations d'origine urbaine dans les campagnes et aux conflits d'usage générés par cette arrivée est en lien direct avec le vécu des étudiants. L'importance accordée à ces expériences dans les interactions de classe peut être plus grande encore lorsque le professeur est lui-même un acteur concerné par les changements en cours dans les territoires ruraux.
- 74 Aussi, la réussite de l'enseignement va dépendre de la façon dont le professeur organise l'articulation entre des expériences vécues et des savoirs théoriques. En effet, ce dernier peut difficilement accompagner la construction par les étudiants de la valeur normative et cognitive des mesures réglementaires présentées, s'il ne parvient pas à provoquer des interactions entre ces deux registres de connaissances, expérientielles et scientifiques. C'est en effet dans le cadre de telles interactions que les nouvelles règles peuvent prendre sens et revêtir à la fois un caractère d'universalité et une dimension pragmatique.
- 75 Si, comme nous en faisons l'hypothèse, la légitimation des procédures réglementaires est conditionnée par les modes d'articulation entre des expériences vécues et des savoirs théoriques, l'enseignant recourt à des pratiques discursives variées pour attribuer une dimension opératoire aux procédures réglementaires verbalisées.

4.1.3 Une analyse des discours pour accéder au processus de légitimation de nouvelles règles

- 76 Notre matériau est composé de l'intégralité des séances de cours des trois enseignants observés. Ces séances enregistrées (44 heures de cours) ont fait l'objet d'une transcription complète. C'est sur la base de ce matériau que nous procédons à une analyse des discours des enseignants et de leurs étudiants.
- 77 Notre méthode d'analyse comprend tout d'abord un codage du verbatim selon trois étapes :
- a) Elle consiste d'abord à découper le texte du corpus (ensemble des séances de cours transcrites) en unités thématiques. Ces unités thématiques sont délimitées sur la base de

la procédure réglementaire au centre de la verbalisation (exemples : la loi d'orientation pour l'aménagement et le développement durable de 1992, les lois de décentralisation de 1982 et 1983, la politique européenne de développement territorial, etc.).

b) L'éducation à l'ordre institutionnel est sous-tendue par la transformation d'une règle de contrainte en une règle rationnelle (Piaget, 1932/1995). Aussi, notre seconde étape d'analyse des unités thématiques est destinée à identifier les propriétés réglementaires, normatives et cognitives attribuées à la loi par les trans-actants. Cette étape méthodologique prend donc pour catégories d'analyse les trois piliers d'une institution distingués par Scott (cf. 1.1).

c) La légitimation d'une loi requiert des déplacements entre ces trois piliers. Ces déplacements sont opérés par des jeux sur les types de discours. De ce fait, l'organisation de chaque unité thématique est appréhendée à partir de la typologie générique des discours proposée par Bronckart (1997). Ainsi, dans une troisième étape, nous identifions dans chaque unité thématique les types de discours présents et qui peuvent être : le discours théorique, le discours interactif, le récit interactif et la narration (cf. 3.1).

78 Le codage du verbatim étant réalisé, il est ensuite utilisé avec deux objectifs complémentaires :

a) Nous cherchons à accéder aux mécanismes d'une légitimation d'une loi, mécanismes qui correspondent à des déplacements d'un pilier à l'autre. Ces déplacements sont rendus possibles par une combinaison de types de discours. Le discours théorique étant insuffisant dans le processus d'élaboration et de transformation des significations de l'ordre institutionnel local, nous retenons toutes les unités thématiques dans lesquelles nous relevons la présence d'au moins un type de discours différent du type de discours théorique. Cette sélection des unités thématiques permet d'étudier comment une combinaison de discours articule les propriétés réglementaires, normatives et cognitives d'une loi et la rend ainsi légitime.

b) Nous nous intéressons ensuite au mode d'usage spécifique des lois devenues règles rationnelles. En effet, nous avons vu que chaque loi acquiert pour un sujet individuel ou collectif une valeur fonctionnelle située (cf. 2.2). En l'occurrence, l'articulation entre des expériences vécues et des savoirs théoriques, rendue possible par une combinaison de discours, va déterminer un mode d'usage privilégié d'une loi.

4.2 Trans-actions discursives dans la classe et processus de légitimation de mesures réglementaires de développement territorial

79 Nous appliquons ici la méthodologie d'analyse de discours précédemment décrite. Dans un premier temps, à partir des extraits d'une verbalisation dans la classe d'un des trois professeurs, Guy, nous exemplifions le rôle des trans-actions discursives dans le processus de transformation d'une règle de contrainte en règle rationnelle. Cet exemple fournit une illustration de la manière dont les trois enseignants combinent les discours à l'occasion de ce processus³¹. Dans un deuxième temps, une comparaison des projets d'enseignement de ces trois professeurs permet cependant de mettre en évidence que si chacun d'entre eux a recours à des procédés discursifs analogues pour légitimer une même règle, ils ne lui confèrent pas forcément une valeur fonctionnelle équivalente. Il apparaît, en effet, que la valeur fonctionnelle attribuée aux lois est conditionnée par les types de problèmes introduits dans les discours.

4.2.1 Un exemple de transformation d'une règle de contrainte en une règle rationnelle

- 80 Dans les échanges discursifs suivants, Guy, l'enseignant, légitime la nouvelle loi Solidarité et Renouvellement Urbain (SRU)³² qui encadre l'exercice par les élus locaux de la compétence urbanisme. Dans un discours théorique³³, Guy définit d'abord le pouvoir d'urbanisme des communes. Il précise notamment les obligations légales imposées au maire en matière de logements sociaux et, de façon plus générale, en termes de respect des règles nationales. Des modalisations déontiques³⁴ : « tu dois prévoir », « il faut respecter » délimitent la liberté d'action des élus locaux.

Guy : « Donc et vous mettez deux points : les plans d'occupation des sols, aujourd'hui PLU » (TP³⁵ : 33).

Guy : « [...] avec la nouvelle loi SRU, tu dois prévoir des logements sociaux dans ton plan local d'urbanisme » (TP : 49).

Guy : « [...] l'État a son mot à dire puisqu'il faut respecter des règles nationales » (TP : 58).

- 81 Guy n'ignore pourtant pas que la détermination des droits à construire est, en raison du profil sociologique des étudiants (cf. 4.1.2), une question particulièrement sensible dans sa classe. Un étudiant manifeste d'ailleurs par une modalisation appréciative sa désapprobation vis-à-vis des contraintes réglementaires supplémentaires imposées aux communes en matière d'urbanisme : « C'est malheureux ! ».

Guy : « Donc, impossible de construire où chacun veut » (TP : 77).

E1 : « C'est malheureux ! » (TP : 78).

- 82 Confronté à cette remarque, Guy justifie l'intérêt d'encadrer le pouvoir des maires en matière d'urbanisme. Pour cela, il recourt à un contre-exemple développé dans des discours rapportés (discours interactifs secondaires) qui schématisent l'agir de différents personnages (un agriculteur, un résident, un maire) aux intérêts divergents. L'objectif est alors de montrer qu'en l'absence de contraintes légales, les comportements opportunistes des acteurs l'emportent et menacent l'harmonie sociale dans un territoire. La remarque d'un étudiant témoigne d'une adhésion progressive au discours de l'enseignant : « C'est le mitage du paysage. Ils font n'importe quoi ! ».

Guy : « Ah oui, c'est malheureux.[...]. Alors, c'est un fils d'agriculteurs qui dit : « C'est normal ? Voilà, j'ai mon voisin ici, moi, j'ai la ferme ici, j'ai les vaches laitières ici, j'ai un voisin, là, ici, qui a des terres... ». Bien sûr, lui, il est retraité. Qu'est-ce qu'il dit ? : « Vous me mettez tout ça constructible, tout ça constructible ». Il y a le voisin d'à côté qui dit : « Vous me mettez une maison, là, ici, c'est joli, il y a une petite butte. Je vais faire une belle maison ». Et ben, vous arrivez avec votre tracteur : « Ça y est maintenant, comment je vais passer, là, avec la moissonneuse-batteuse ». Ben, c'est les règles de tous les jours, c'est ce qui se passe partout dans la campagne » (TP : 79).

E2 : « C'est le mitage du paysage. Ils font n'importe quoi ! » (TP : 80).

- 83 Dans le tour de parole qui suit, Guy poursuit sur le même registre discursif. Il décrit jusqu'à leur paroxysme les conséquences d'une action locale non encadrée par la loi. Ce problème renvoie d'ailleurs aux types de situations que vivent les étudiants : « C'est ce qui se passe chez moi ». Le professeur se réfère ainsi à un type de problème représentatif des enjeux locaux et définit la valeur cognitive de la règle.

Guy : « Le plus important ici : « Monsieur le maire,[...] vous m'avez donné un permis de construire ». « Oui, je voulais te donner un permis de construire pour te faire plaisir mon petit copain ». [...]. « Euh maintenant, je n'ai pas de route, je n'ai pas de

chemin pour y aller. Il faudrait m'entretenir le chemin pour y aller ». Mais, j'ai pas fini. « J'ai pas l'électricité. Ah ! mais j'ai pas le téléphone. Il me faudrait le téléphone ». Vous êtes au milieu de la campagne, on va tout vous payer. Mais vous allez coûter une fortune à l'État ! » (TP : 81).

E3 : « C'est ce qui se passe chez moi » (TP : 82).

- 84 La règle est alors présentée comme l'élément indispensable à une coordination réussie entre agents. Surplombant les relations entre agents, elle arbitre les conflits d'intérêts. En fin de verbalisation, un type de discours théorique généralise le propos développé : les personnages deviennent progressivement anonymes. Ainsi, le professeur se réfère désormais à « Monsieur X », tire un enseignement de portée générique « on met constructible ce qui gêne le moins possible » et inscrit le comportement des élus dans une norme socialement attendue.

Guy : « [...] Et une fois que le maire a autorisé Monsieur X à construire sa maison, là, et bien il faut fournir tout ce qui va avec, le paquet cadeau, c'est-à-dire les réseaux. [...]. Alors, vous voyez pour des raisons de paysage, pour des raisons de mitage, pour des raisons d'environnement, pour des raisons de coût, [...] il faut prévoir... et on met constructible ce qui gêne le moins possible. Compris ? » (TP : 83).

- 85 Le tableau ci-dessous retrace l'évolution des schématisations de l'agir au cours de la verbalisation. D'abord, Guy utilise un discours théorique pour présenter la loi SRU et les nouvelles contraintes qui s'imposent au maire en matière d'urbanisme. L'enseignant se positionne alors sur le pilier réglementaire des institutions. Puis, Guy recourt à un discours interactif pour introduire un contre-exemple de non application de la loi. Par ce contre-exemple, il définit la valeur cognitive de la loi SRU (pilier cognitif des institutions). Enfin, Guy sollicite un discours théorique pour généraliser son propos. Le respect des règles d'urbanisme devient une norme socialement attendue (pilier normatif des institutions).
- 86 Ainsi, les schématisations de l'agir résultent-elles d'un croisement entre les types de discours et les trois piliers des institutions. Par ce croisement, Guy informe des attentes communes dans une société et transforme, de ce fait, une règle de contrainte en une règle rationnelle au moyen d'une combinaison de types de discours.

Tableau 1 Guy : Justifier l'importance du respect de la règle par les élus locaux

Types de discours Piliers	Discours théorique	Discours interactif	Discours théorique
Réglementaire	La loi SRU et les contraintes en matière d'urbanisme.		
Cognitif		Un contre-exemple de non-application de la loi	
Normatif			Respect des règles d'urbanisme et préservation de l'intérêt général

- 87 En définitive, le choix des types de discours et les modalités de combinaison entre ces discours déterminent la valeur instrumentale attribuée aux mesures de politique publique. En articulant les trois piliers réglementaire, cognitif et normatif, les changements de registres discursifs assurent le passage de la signification au sens et inversement. Les types de discours et leur combinaison contribuent, en effet, à inscrire les mesures réglementaires de développement territorial dans des types de problèmes à résoudre.
- 88 Par contre, une différence essentielle apparaît entre les trois classes de BTS : les possibilités d'usage conférées aux lois sont différentes d'une classe de BTS à l'autre. Nous développons maintenant cet aspect.

4.2.2 Une comparaison entre les trois professeurs : la valeur fonctionnelle des mesures réglementaires de développement territorial varie selon le type de problème introduit dans les discours

- 89 Si les trois professeurs observés présentent les mêmes mesures de politique publique de développement territorial, ils ne leur attribuent pas une valeur fonctionnelle équivalente. En effet, au cours de la verbalisation, chacun des professeurs confère à ces mesures des registres de sens distincts. De ce point de vue, les discours non théoriques et leurs modalités de combinaison au discours théorique remplissent des fonctions distinctes et vont orienter différemment l'éducation à l'ordre institutionnel dans les trois classes de BTS.
- 90 Pour le premier enseignant, l'éducation à l'ordre institutionnel est destinée à doter le futur professionnel d'une conscience citoyenne en lui permettant à la fois de se repérer dans la complexité du maillage institutionnel et de s'investir dans l'action locale.
- 91 Pour le deuxième, il s'agit de le préparer à affronter le changement inéluctable des règles du jeu dans le secteur agricole et notamment à prendre en compte les nouveaux critères d'évaluation sociale d'une activité agricole (cf. développement durable).
- 92 Enfin, pour le troisième, l'éducation à l'ordre institutionnel sert principalement à informer des codes sociaux implicites qui régissent les comportements des acteurs locaux. Le futur conseiller en agriculture est alors doté des clés de compréhension de l'action collective locale (logiques de coopération et de conflit résultant de la mise en œuvre effective de mesures de politique publique).
- 93 En conséquence, bien que les mesures réglementaires présentées dans les trois classes soient référées à une signification unique avec l'appui du même texte réglementaire officiel, elles recouvrent pourtant un sens différent dans les trois classes. Cette polysémie de l'ordre institutionnel trouve son explication dans le fait que les trois enseignants envisagent la conduite d'une activité de conseil selon des perspectives différentes, inscrivent les actions représentées dans des contextes différents et activent, pour cela, des discours non théoriques (discours interactif, récit interactif et narration). À chacun des sens privilégiés sont associées des raisons d'agir (Bromley, 2008) construites dans la pratique communicationnelle (Habermas, 1987) et, plus précisément, dans la mobilisation et la combinaison de types de discours (Bronckart, 1997).
- 94 Toutefois, si nos analyses démontrent l'intérêt des discours non théoriques, elles soulignent simultanément l'importance du discours théorique. En effet, elles prouvent que pour être des amplificateurs cognitifs les discours non théoriques doivent former une

unité cohérente avec le discours théorique. De ce point de vue, une simple instanciation d'une règle dans un contexte n'est pas suffisante pour en construire la valeur instrumentale. C'est par l'intermédiaire du discours théorique que la généralité d'usage de cette règle peut être élaborée. Ce sont les interactions entre des connaissances a-contextuelles et des connaissances contextuelles, et les changements de cadres d'activité et de savoirs sous-tendus par ces interactions, qui sont en mesure de provoquer une révision des modes de pensée et des apprentissages, c'est-à-dire une redescription représentationnelle (cf. 1.2).

- 95 Dès lors, ainsi que nous l'avons développé dans cet article, l'agir langagier et sa concrétisation dans une combinaison de types de discours sont des déterminants de l'agir. Non seulement l'agir langagier est préparatoire à l'agir effectif, mais plus encore, à travers la démarche réflexive sur l'activité qu'il autorise, l'agir langagier est aussi une condition requise à la transformation même de l'agir. Support indispensable aux apprentissages culturels, l'agir langagier est, de ce fait, le vecteur essentiel du changement institutionnel.

Conclusion

- 96 Au terme de cette analyse, il apparaît que les objectifs du développement durable ne peuvent être atteints sans que les individus ne modifient leurs systèmes de croyances et actualisent, pour cela, leurs raisons d'agir. En instaurant de nouvelles règles de gestion des ressources des territoires ruraux, les pouvoirs publics cherchent à accompagner une telle transformation des systèmes de croyances individuels. Cependant, pour être efficaces, ces mesures de politique publique doivent être soutenues par des apprentissages puisque les raisons d'action incorporent nécessairement des savoirs. Dépendant des ressources disponibles dans une culture et se réalisant, principalement, par le médium langagier, ces apprentissages sont indispensables pour asseoir la légitimité de nouvelles règles d'action intégrant des objectifs de développement durable.
- 97 Nous avons vu que si les économistes prennent aujourd'hui en compte ces différents enjeux du changement institutionnel, ils ne le font pas forcément dans un cadre d'analyse unifié. Partant de ce constat, nous avons justifié l'intérêt d'une telle unification. Le recours à une approche dialectique de la culture nous a permis de relier le processus de légitimation de nouvelles règles aux apprentissages culturels et aux trans-actions discursives. Nous avons ainsi souligné que les apprentissages conduisant à une modification des comportements individuels et collectifs procèdent d'une activité transactionnelle des significations culturelles au sein d'une communauté humaine. Confrontés à des modifications continues de leur environnement et à l'émergence de nouvelles situations-problèmes, les acteurs conduisent un travail incessant de relégitimation de la culture. À l'occasion de ce processus, ils adaptent les significations culturelles aux caractéristiques des situations d'action rencontrées et les investissent d'un sens singulier. Ils transforment ainsi des artefacts culturels en instruments d'action. Nous avons précisé que le langage est le médiateur principal par lequel se réalise cette relégitimation. Nous en avons conclu que la construction du sens des règles par l'activité discursive est un déterminant essentiel de leur légitimité, et, en même temps, un facteur de leur évolution. De ce fait, nous avons présenté le langage comme un transformateur cognitif et nous avons mis en avant sa propriété à créer la réalité institutionnelle.

- 98 En définitive, nous avons considéré que l'approche discursive permettait de compléter et de prolonger la théorie transactionnelle du changement institutionnel initialement proposée par Commons. Cette perspective de prolongement nous paraît importante à un moment où le modèle d'économie transactionnelle de John Commons (Gillard, 2001) fait l'objet d'un intérêt renouvelé de la part d'un certain nombre d'économistes, dont Bromley (2006, 2008). Nous avons vu qu'en plaçant l'action collective au cœur même de la dynamique institutionnelle, cet auteur est amené à prendre en compte le rôle du média langagier dans le processus d'apprentissage social qui conduit des acteurs à réviser leurs croyances établies. Le cadre d'analyse en types de discours (Bronckart, 1997) que nous avons introduit dans cet article et expérimenté à l'École nous paraît, de ce point de vue, utile pour définir les conditions requises à ce que Bromley (2008) appelle un discours partagé [shared discourse]. Élément essentiel de la délibération, ce discours partagé est, en effet, indispensable aux coopérations cognitives entre acteurs et à l'instauration de nouveaux arrangements institutionnels, parmi lesquels ceux relatifs à la promotion du développement durable.

BIBLIOGRAPHIE

- Amsterdam A.G. et J. Bruner, (2000), *Minding the law*, Cambridge, Harvard University Press.
- Aoki M., (2001), *Toward a Comparative Institutional Analysis*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology Press. Traduction : E. Challe (2006), *Fondements d'une analyse institutionnelle comparée*, Paris, Albin Michel.
- Bazzoli L., (1999), *L'économie politique de John R. Commons*, Paris, Editions L'Harmattan.
- Berger P. L. et T. Luckmann, (1967), *The Social Construction of Reality*, New York, New York: Doubleday Anchor. Traduction : P. Taminiaux, (1992), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Boje D. M., (2007), *Storytelling Organization*, London, Sage Publications.
- Bouwen R., M.Craps et A. Dewulf, (2005), "Knowledge discourses and implications for inclusion and exclusion", in F. Avallone, H. K. Sinangil et A. Caetano (eds.), *Special Issue: Convivence in Organizations and Society*, Milano, *Quaderni di Psicologia del Lavoro*, 12, pp. 63-72.
- Bromley D.W. (2006) *Sufficient Reason: Volitional Pragmatism and the Meaning of Economic Institutions*, Princeton, Princeton University Press.
- Bromley D.W., (2008), "Volitional pragmatism", *Ecological Economics*, 68 (1-2), pp. 1-13.
- Bronckart J.P. (1997), *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart J.P., (2004a), « Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail », *Les cahiers de la section des sciences de l'éducation*, (103), juin, pp. 11-144.
- Bronckart J.P., (2004b), « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique », *Langages*, 1849, mars, pp. 98-108.

- Brugnach M. et al., (2008), "Toward a relational concept of uncertainty: about knowing too little, knowing too differently, and accepting not to know", *Ecology and Society*, 13(2): 30.
(<http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss2/art30/>)
- Bruner J., (1986), *Actual Minds, possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press. Traduction : Y. Bonin (2000), *Culture et modes de pensée*, Paris, Retz.
- Bruner J., (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press. Traduction : Y. Bonin, (1996), *L'éducation, une entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- Bulea E. et J. P. Bronckart, (2008) (sous-presses), « Les potentialités praxéologiques et épistémiques des (types de) discours », *Scripta*, numéro spécial « Sémantique et Pragmatique ».
- Clot Y., (1997), « Avant-propos », dans L.Vygotski, (éd.), *Pensée et langage*. Paris, La dispute, pp. 7-18.
- Commons J.R., (1990) [1934], *Institutional Economics. Its Place in Political Economy*, The MacMillan Compagny, réédition 1990, New Brunswick, Transaction Publishers, vol. 1 & 2.
- Del Corso J.P., (2008), *Éducation à l'ordre institutionnel et types de discours en économie et en gestion. Comment l'enseignement prépare-t-il des conseillers en agriculture aux situations d'incertitude ?* Thèse de doctorat, Université de Toulouse
- Demers C., N. Giroux et S. Chreim, (2003), "Merger and acquisition announcements as corporate wedding narratives", *Journal of Organizational Change*, 16 (2), pp. 223-242
- Denzau A.T. et D.C. North, (1994), "Shared Mental Models: Ideologies and Institutions", *Kyklos*, fasc. 1, pp. 3-31
- Gillard L., (2001), « Le modèle Commons d'économie transactionnelle », L'Harmattan, *Cahiers d'économie politique*, (40-41), pp. 139-176
- Gislain J.J., (2003), « L'émergence de la problématique des institutions en économie », L'Harmattan, *Cahiers d'économie politique*, (44), pp. 19-50
- Habermas J., (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, t. 1 : *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Paris, Fayard
- Hodgson G.M., (2006), "What are institutions?", *Journal of Economic Issues*, 15 (1), mars, pp. 1-25
- Hopkinson G. C., (2003), "Stories from the Front-line: How they Construct the Organization", *Journal of Management Studies*, 40, pp. 1943-1969
- Hutchins E., (1995), *Cognition in the wild*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Karmiloff-Smith A., (1992), *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*, Cambridge, MA: MIT Press
- Lave J., (1988), *Cognition in practice*, Cambridge, Cambridge University Press
- Llewellyn S., (1999), "Narratives in accounting and management research", *Accounting Auditing and Accountability Journal*, 12 (2), pp. 220-237
- Mantzavinos C., D. C. North et S. Shariq, (2003), *Learning, Institutions and Economic Performance*, Max Planck Institute for Research on Collective Goods, Bonn, pp. 1-19
(http://www.coll.mpg.de/pdf_dat/2003_13online.pdf)
- North D.C., (2005), *Understanding the Process of Economic Change*, Princeton, Princeton University Press. Traduction : M. Le Séac'h, (2005), *Le processus du développement économique*, Paris, Editions d'Organisation.

- OCDE., (2008), *La performance environnementale de l'agriculture dans les pays de l'OCDE depuis 1990*, OCDE, Paris.
(<http://www.oecd.org/fr/ue/40845405.pdf>)
- Pahl-Wostl C. et al., (2007), "Social learning and water resources management", *Ecology and Society*, 12 (2), 5
(<http://www.ecologyandsociety.org/vol12/iss2/art5/>)
- Piaget J, (1995) [1932], *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF.
- Rabardel P., (1995), *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- Rabardel P., (1999), « Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale étendue », dans Y. Clot (éd.), *Avec Vygotski*, Paris, La dispute, pp. 251-265
- Renault M., (1997), « Économie et communication. Une approche institutionnaliste des conventions et des institutions », *Économies et Sociétés, Théories de la régulation*, Série R., 10, décembre, pp. 49-85.R
- Renault M., (2009), « Perspective, moralité et communication. Une approche transactionnelle de la Responsabilité sociale des entreprises », *Revue Française de Socio-Economie*, 2009/2, n° 4, pp. 15-37.
- Ricoeur P., (1983), *Temps du récit*, t. 1, Paris, Seuil.
- Scott W.R., (2001), *Institutions and Organizations*, second edition, California, Sage Publications.
- Suddaby R. et R. Greenwood (2005), "Rhetorical Strategies of Legitimacy", *Administrative Science Quarterly*, 50, pp. 35-67
- United Nations World Commission on Environment and Development, (1987), *Brundtland Report: Our Common Future*, United Nations
- Volochinov V.N., (1977) [1929], *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Les éditions de minuit.
- Vygotski L., (1997) [1934], *Pensée et langage*, Paris, La Dispute
- Weick, K.E., 2001 [1987]. "Organizational culture as a source of high reliability". *Calif Manage Rev.*, 29, pp. 112-127, in *Making Sense of The Organization*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 330-344

NOTES

1. Notre traduction : « discours sur la connaissance comme substance ».
2. Notre traduction : « discours sur la connaissance comme participation ».
3. En référence au concept de trans-action de Commons (1934) que nous mobiliserons plus précisément dans la partie 3.2 de l'article
4. Notre traduction : « [...] des systèmes durables de règles sociales établies et intériorisées qui structurent les interactions sociales ».
5. C'est pourquoi Aoki (2001) considère qu'une règle n'est une véritable institution que si les individus y croient, c'est-à-dire s'ils sont convaincus que les pouvoirs publics ont la volonté et les moyens de la faire respecter.
6. Aoki (2001) intègre l'approche en trois piliers de Scott dans sa conceptualisation des institutions.

7. Scott (2001) indique cependant que ces trois bases de légitimité peuvent parfois entrer en conflit.
8. Traduction : « Même si l'on pense qu'un changement de politique publique doit mener au développement d'une institution dans un domaine particulier, le résultat souhaité peut ne pas être atteint si les actifs humains complémentaires sont absents » (Aoki, 2006, p. 345).
9. Selon North (2005), si les croyances et les institutions sont des composantes du capital social, les outils, les technique et les instruments sont des composantes du capital technique, c'est-à-dire des artefacts matériels.
10. Denzau et North (ibid.) assimilent ce processus à une « redescription représentationnelle ». Introduit par Karmiloff-Smith (1992), le concept de redescription représentationnelle repose sur l'idée que la re-présentation successive sous des formats évolutifs d'une connaissance en élargit l'empan et contribue, chez un individu, au développement de compétences complexes. Ce processus de redescription représentationnelle permet alors à l'individu d'utiliser ses connaissances de manière plus souple et dans des contextes toujours plus variés.
11. Notre traduction : « En tant qu'êtres sociaux nous voulons et demandons le conseil et l'approbation de ceux que nous respectons. Dans la recherche du conseil des autres, ces discours viennent inévitablement centrer l'attention sur ce qu'il serait raisonnable de croire à propos des choix spécifiques auxquels nous faisons face ».
12. Notre traduction : « [...] l'essence de la délibération est un discours partagé dans l'objectif de trouver la meilleure conduite d'action ».
13. L'adjectif situé renvoie aux théories de la cognition située et de la cognition distribuée développées par Lave (1988) et Hutchins (1995). Par action collective située nous entendons ici un agir se réalisant dans un environnement matériel et social déterminé.
14. Ces croyances établies sont des représentations internes des institutions (North, 2005). Elles sont, à ce titre, fondatrices de la légitimité des institutions.
15. Notre traduction : « La dialectique » de la culture [...] est une sorte de tension entre le yin et le yang qui produit de petits changements continuels et de temps en temps de grands réajustements dans les équilibres institutionnels d'une société et son imaginaire, ses réalités et ses possibilités ».
16. Il s'agit de deux conceptions couramment retenues en anthropologie. La première conception s'inscrit dans la lignée des approches durkheimienne. Plus récente, la seconde trouve ses fondements dans le constructivisme et l'approche interprétative de la réalité.
17. Tout comme les économistes institutionnalistes, Amsterdam et Bruner introduisent en psychologie culturelle la notion d'arrangements institutionnels. Ils qualifient ainsi l'ensemble des arrangements institués de la vie commune, comme par exemple les règles de parenté, les systèmes d'échange, les méthodes de résolution des conflits, etc.
18. Nous verrons ci-après (cf. 3.2) que les économistes institutionnalistes se situant dans la lignée des approches commonsiennes proposent un sens enrichi de la notion de trans-action. Pour insister sur le fait que les institutions sont le produit d'une action entre les hommes, Commons a orthographié le terme de trans-action avec un tiret. Nous référant nous-mêmes à une conception négociée des arrangements institutionnels, nous adopterons ici l'orthographe originelle du terme de trans-action.
19. Nous retrouvons alors ici l'idée de redescription représentationnelle développée par Denzau et North (1994).
20. Rabardel (1999) précise que les artefacts peuvent être aussi bien matériels que symboliques.
21. D'ailleurs, les caractéristiques de l'environnement institutionnel et la construction de sens en contexte fonctionnent en interdépendance. En effet, comme nous l'avons précisé (cf. 2.1), l'activité transactionnelle des significations culturelles procède d'une dialectique de la culture. De ce fait, le processus de construction de sens est inévitablement conditionné par les ressources culturelles/institutionnelles disponibles dans une société (cf. 1.2).

22. Chacune de ces attitudes de locution est le résultat d'une double décision binaire de la part du locuteur. D'une part, cette décision concerne le type de relation que le locuteur établit entre le contenu verbalisé et la situation matérielle d'énonciation (conjonction ou disjonction). D'autre part, cette décision résulte du positionnement du locuteur par rapport au contenu qu'il verbalise (autonomie ou implication) (Bronckart, 1997, 2004a).

23. Habermas (1987) attribue à ce terme un sens particulier. Il ne l'utilise pas dans le sens de consensus ou d'accord parfait, mais dans le sens de clarification collective de ce qu'est le contexte de l'agir, de ce que sont ses dimensions. Dès lors, selon cette seconde acception, l'entente n'est pas forcément exempte de dissensus.

24. Comme le précise Volochinov (1929/1977 p. 99), si « [...] le locuteur se sert de la langue pour ses besoins énonciatifs concrets », il le fait en utilisant des « formes normalisées », c'est-à-dire des types (ou genres) de discours disponibles dans le répertoire social (l'intertexte).

25. Les expressions d'agir communicationnel et d'agir langagier utilisées respectivement par Habermas et Bronckart sont employées dans un sens équivalent. En introduisant l'expression d'agir langagier, Bronckart (2004) a voulu insister sur le rôle des pratiques langagières dans la représentation et la restructuration de l'agir effectif.

26. Pour Habermas (1987), le monde vécu correspond au « travail d'interprétation effectué par les générations passées », c'est-à-dire encore aux « systèmes culturels d'interprétation » grâce auxquels le procès d'intercompréhension est facilité. Nous considérons ici que ces schémas culturels d'interprétation sont cristallisés dans des institutions.

27. L'agir correspond donc à l'agir effectif.

28. Notre traduction « dimension écologique du processus d'apprentissage ».

29. Selon le terme employé dans le programme officiel de cette unité d'enseignement d'économie du développement territorial.

30. Selon la terminologie de l'INSEE.

31. L'analyse de notre matériau (ensemble des échanges verbaux transcrits) montre, en effet, que la combinaison de discours est une constante dans les trois classes observées. Pour une présentation détaillée de la façon dont les discours sont combinés dans chacune de ces classes, nous renvoyons le lecteur à un travail de recherche réalisé récemment (Del Corso, 2008).

32. La loi SRU de 2000 vise notamment à assurer une plus grande cohérence entre les politiques d'urbanisme et les politiques de déplacements urbains dans une perspective de développement durable.

33. Comme le remarque Bronckart (1997), dans les situations d'enseignement, le discours théorique n'est jamais pur. Il intègre toujours une dimension interactive. Aussi, pour tenir compte de cette caractéristique, Bronckart (ibid.) parle plutôt de discours mixte interactif-théorique.

34. Les modalisations sont des évaluations portées sur ce qui est dit ou écrit.

35. TP : Tour de Parole.

RÉSUMÉS

Pour promouvoir le développement durable les pouvoirs publics ont recours à des mesures incitatives et réglementaires. Un certain nombre d'économistes institutionnalistes ont toutefois mis en évidence que le changement institutionnel n'est pas réductible à une modification du

système légal d'incitation et de sanction. Pour ces économistes, l'acceptabilité sociale de nouvelles règles d'action est conditionnée par des apprentissages. La culture et les trans-actions discursives sont considérées comme deux facteurs complémentaires et décisifs de ces apprentissages. L'examen des rôles conjoints de ces deux facteurs dans la dynamique institutionnelle est ici réalisé dans le cadre d'une approche dialectique de la culture. Cette grille de lecture transactionnelle du changement institutionnel est expérimentée à l'École et en particulier dans le système de la formation agricole.

In order to promote sustainable development, governments can resort to incentive-based or regulatory measures. Institutional economists however have highlighted the fact that institutional change cannot simply be narrowed down to changing the rewards and sanctions within a legal system. These economists believe that the social acceptability of new regulations for action is determined by learning. They consider that culture and discursive trans-actions are two complementary and decisive factors in this learning. Examining the joint roles of these two factors within institutional dynamics is undertaken here as part of a dialectic approach to culture. This analytical grid for institutional change has been tested in a school setting and more specifically in the agricultural training system.

INDEX

Mots-clés : changement institutionnel, développement durable, processus d'apprentissage, trans-actions discursives

Keywords : institutional change, sustainable development, discursive trans-actions, learning process

Code JEL Q01 - Sustainable Development, B52 - Institutional • Evolutionary

AUTEURS

JEAN-PIERRE DEL CORSO

École Nationale de Formation Agronomique (ENFA, Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur Economie, les Politiques et les Systèmes Sociaux (LEREPS), Université de Toulouse 1 Capitole

CHARILAOS KÉPHALIACOS

École Nationale de Formation Agronomique (ENFA, Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur Economie, les Politiques et les Systèmes Sociaux (LEREPS), Université de Toulouse 1 Capitole