

# L'enseignement subjectif du professeur Lidenbrock : pour soi ou pour les autres ?

LEONIDAS SOTIROPOULOS\*  
IOANNA BERTHOUD PAPANDROPOULOU\*\*

---

\*Département des Sciences  
de l'Éducation (Section préscolaire),  
University of Patras  
Grèce  
Isotir@upatras.gr

\*\*Faculté de Psychologie et  
des Sciences de l'Éducation  
Université de Genève  
Suisse  
ioanna.berthoud@bluewin.ch

---

## RÉSUMÉ

*A partir de la figure romanesque du professeur Lidenbrock, l'enseignement subjectif est examiné comme un langage égocentrique, tel que décrit et interprété en psychologie par Piaget et Vygotski, ainsi que dans l'approche énonciative de la linguistique. L'éventuelle utilité pédagogique de cet enseignement monologique est discutée. Il permettrait à l'enseignant de progresser dans un objet de connaissance qui le préoccupe, et aux élèves d'être témoins d'un processus de réflexion et de dépassement éventuel. Acte énonciatif unique, la leçon devient ainsi un processus qui, bien que non prévisible dans le cadre des méthodes pédagogiques usuelles, ne constitue pas moins un paradigme de relation didactique maître-élèves digne d'intérêt.*

## MOTS-CLÉS

*Monologue, langage égocentrique, pensée, énonciation, éducation*

## ABSTRACT

*The fictional character of professor Lindenbrock introduces an examination of a form of “subjective teaching”, which can be analysed through the theoretical frameworks of Vygotski and Piaget in regards to “egocentric speech”. Utilizing the approaches of thinkers such as Benveniste, Barthes, von Kleist, an effort is made to describe and find the characteristics of such a “subjective teaching”. The teacher involved in such a monologue may aid the progress of his thoughts, while his audience observes a process that is not addressed to them, but which they may, with empathy, try to follow. The examination of such aspects may supplement the ways the relation teacher/learner is viewed.*

## KEYWORDS

*Monologue, egocentric speech, thought, enunciative dimension, education*

Otto Lidenbrock « était professeur au Johannaem, et faisait un cours de minéralogie (...). Non point qu'il se préoccupât d'avoir des élèves assidus à ses leçons, ni du degré d'attention qu'ils lui accordaient, ni du succès qu'ils pouvaient obtenir par la suite ; ces détails ne l'inquiétaient guère. Il professait 'subjectivement', suivant une expression de la philosophie allemande, pour lui et non pour les autres ».

L'extrait ci-dessus provient du livre de Jules Verne intitulé « Voyage au centre de la terre » (1864/1966, p. 5) et décrit le protagoniste de ce roman. Nous allons utiliser la figure du professeur Lidenbrock comme un prétexte pour examiner la pertinence d'un tel type d'enseignement dans le cadre de l'éducation scolaire et universitaire. Bien évidemment le professeur Lidenbrock, tout comme sa façon d'enseigner, sont des créations de l'imagination de Jules Verne. Cependant, le cas d'un enseignement présentant de tels éléments peut réellement exister. Pour donner l'exemple d'un cas célèbre, on peut citer Wittgenstein, qui donnait des cours à Cambridge sans utiliser des notes et sans préparation aucune. « Il réfléchissait vraiment à haute voix, et peut-être réussissait-il à promouvoir l'investigation d'un problème au-delà du point qu'il avait atteint dans ses méditations en dehors de la salle de cours, si bien que son auditoire était témoin de l'émergence difficile, et parfois douloureuse, de ses nouvelles idées » (Pears, 1971, p. 16, notre traduction).

Dans le présent article nous allons tenter d'approfondir un tel « enseignement subjectif », et de réfléchir à ce qui pourrait mener à un paradigme théorique d'enseignement. Nous ne nions pas qu'un aspect subjectif de monologue momentané puisse exister dans l'activité pédagogique, même lorsque celle-ci est centrée sur des

interactions de type dialogique entre enseignants et enseignés. Mais nous voulons l'identifier et l'approcher pour lui même. Osons une métaphore: si nous comparons l'enseignement subjectif avec un élément de la chimie, nous pourrions dire que, tout comme les éléments peuvent exister dans la nature unis entre eux – et doivent être isolés pour que leurs propriétés soient étudiées –, de même l'enseignement subjectif coexiste avec d'autres formes d'enseignement dans l'activité pédagogique.

Notre effort consiste à l'isoler pour mieux le connaître lorsqu'il apparaît dans l'action pédagogique et pour voir sa possible utilité. Nous allons examiner pour cela quelques caractéristiques qui ont affaire à ce type de discours, qui peut être soumis à l'observation anthropologique. Ces caractéristiques relèvent d'une part de la psychologie du développement, d'autre part de la linguistique.

## **LE LANGAGE ÉGOCENTRIQUE**

L'enseignement subjectif est un monologue qui est comparable au phénomène du langage égocentrique, observé et décrit en premier par Jean Piaget dans les années 1920. Celui-ci le présente ainsi : « L'enfant parle pour lui (...). Il ne s'adresse à personne (...). Il ne cherche pas à se placer au point de vue de l'interlocuteur (...). Il n'éprouve pas le besoin d'agir sur l'interlocuteur » (Piaget, 1923/1989, p. 18). En utilisant ce langage, l'enfant ne semble pas chercher à se faire comprendre par autrui ; selon les termes de Piaget, « l'enfant parle pour lui, comme s'il pensait tout haut » (*op.cit.* p. 18). Le langage égocentrique se manifeste lorsque l'enfant est seul, mais aussi devant les autres. Il peut accompagner l'activité, p.ex. de jeu, de dessin, de bricolage, où l'enfant annonce ce qu'il va faire, ou encore commente à haute voix sa production. Selon la théorie de Piaget, ce type de langage ne semble pas jouer un rôle dans l'organisation de la pensée. Bien que Piaget admette que ce phénomène puisse se rencontrer à tous les âges, il observe qu'il a tendance à diminuer avec le temps, au fur et à mesure que se développe le langage que Piaget appelle « socialisé », langage adressé à autrui, symptôme de la socialisation plus générale, cognitive, de l'enfant. Toute autre est l'interprétation donnée au langage égocentrique par l'autre grand psychologue du développement, contemporain de Piaget, le russe Lev Vygotski. Celui-ci reconnaît l'existence et la description du langage égocentrique faite par Piaget, mais reproche à celui-ci d'avoir manqué la filiation génétique, c'est-à-dire développementale, entre langage égocentrique et pensée. Dans la théorie de Vygotski le langage égocentrique est extérieur par sa forme (car audible pour autrui), mais intérieur par sa fonction (à usage privé). Cette forme de langage, tout comme le langage intérieur, est considérée comme le plus intime adjuvant de la pensée. « Le langage égocentrique (...), outre le fait qu'il accompagne l'activité de l'enfant, devient très facilement un instrument de la pensée, au sens propre, c'est à dire qu'il commence à remplir la

fonction d'élaboration d'un plan pour résoudre le problème » (Vygotski, 1934/1985, p. 70). Selon cet auteur, le langage joue un rôle dans le développement de la pensée ; ainsi le langage égocentrique, existant à tout âge, aiderait la pensée à s'organiser. « Des études ont montré qu'on observe une augmentation de ce langage, lorsque le sujet rencontre des difficultés dans son raisonnement (...). Tout cela, c'est tenir des raisonnements avec soi-même » (*op.cit.* p. 69).

En nous transposant dans le domaine pédagogique, nous pouvons dire que l'enseignement subjectif partage avec le langage égocentrique le fait de se faire *devant* les autres, non *pour* les autres, même s'il est vrai qu'il se déroule en présence d'un auditoire. En outre, il peut se laisser analyser dans la perspective vygotkienne. Une condition fondamentale de ce monologue dans le cadre de l'enseignement est qu'il ait sa source dans un thème qui intéresse, préoccupe même l'enseignant. En essayant de mettre en mots sa pensée, l'enseignant tente du coup de la faire avancer d'un pas. Parallèlement, alors que ce processus est habituellement privé, dans l'action pédagogique l'enseignant sait qu'il y a un auditoire, même s'il a choisi de l'ignorer. Ainsi, sans être à proprement parler des destinataires du discours de l'enseignant, les enseignés en sont les témoins. Plus encore : ils sont témoins d'un *processus*, au lieu d'être seulement récepteurs d'un résultat ou d'un message cristallisé. Toujours à l'intérieur de la position théorique de Vygotski sur le rôle du langage dans la pensée, nous pouvons dire que ce processus a affaire avec la transformation de la pensée en mots. Comme nous l'avons déjà souligné, le contenu des dires de l'enseignant résulte de ses intentions et préoccupations. Quant à l'enchaînement de son discours et de sa pensée, loin d'appartenir à quelque modèle d'enseignement préfabriqué, il émane d'une improvisation constructive. Durant son enseignement subjectif, l'orateur cherche à déployer et articuler sa pensée (« articuler » étant pris ici dans le double sens d'« organiser » et de « formuler »). À propos de la relation langage-pensée, Vygotski emploie la métaphore du vent mettant en mouvement les nuages qui apportent la pluie pour parler d'un processus dans lequel la motivation conduit à la pensée qui s'articule en mots (Vygotski, 1934/1985, p. 379-380). La relation étroite entre langage et pensée transparaît dans le fait qu'il y a aussi le mouvement inverse. Si le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée en mots, c'est-à-dire un processus de matérialisation et d'objectivation de la pensée, le mouvement inverse consiste à aller en quelque sorte de l'extérieur vers l'intérieur, dans un processus de volatilisisation du langage dans la pensée (*op.cit.*, p. 376-377). L'activité elle-même de monologuer est ainsi susceptible de faciliter la progression, voire le progrès, de la pensée de l'enseignant.

L'enseignement subjectif, avec l'influence du langage (monologue) sur la pensée en devenir qu'il implique, ne semble pas pouvoir entrer facilement dans le cadre usuel de la pédagogie. En effet, des démarches telles que la planification des leçons, l'établissement des objectifs, l'application des plans et le contrôle des résultats de

l'application des méthodes (Chryssafidès, 1992 ; Matsagouras, 1995) sont autant d'aspects négligés, voire ignorés, dans le cas d'enseignements tels que celui du professeur Lidenbrock qui, tout au plus, constitue un cas limite. Si nous supposons que le professeur Lidenbrock articule par un monologue sa pensée, peut-être ne sait-il pas lui-même exactement ce qu'il va enseigner : il va là où le conduit son monologue.

## **L'ÉNONCIATION**

En approchant l'enseignement subjectif sous l'angle plus linguistique de la manière dont il s'actualise, nous pouvons dire qu'il constitue un cas privilégié d'énonciation. Comme toute activité de langage, et d'une manière encore plus exemplaire, une activité pédagogique crée une situation d'énonciation. Selon la définition d'Emile Benveniste, « l'énonciation est (...) la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (1974, p. 80). La dimension énonciative du langage a été d'abord formulée par Benveniste et systématisée ensuite principalement par Antoine Culioli (1999). Elle se situe sur un tout autre axe que la syntaxe, la sémantique et la pragmatique, domaines concernant respectivement la forme, la signification et la fonction des productions linguistiques. Plus que le contenu de ce qui est dit, c'est l'acte de dire qui est ici pris en compte, réalisé dans un contexte d'énonciation donné (dont les paramètres sont le temps, le lieu et le locuteur). Les produits de cet acte sont des *énoncés*, c'est-à-dire des séquences linguistiques (langagières) effectives et qui ne sont pas toujours conformes aux règles de la langue, qui contiennent des hésitations, des erreurs, des interruptions, des répétitions, des propos elliptiques et d'autres phénomènes que la notion classique et normée de phrase ne peut inclure.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons dire que lorsqu'un enseignant déploie un discours (que celui-ci soit monologique ou en partie dialogique), bien plus que de « donner un cours », il crée une situation d'énonciation. Ainsi, si les contenus enseignés sont identiques, et mille fois présentés à des générations d'élèves, l'approche énonciative de l'enseignement consiste à souligner le côté unique et irrépétable de la présentation de ces contenus par un sujet parlant à (ou devant) un auditoire. Pour nous référer ici à ce que Roland Barthes développe lorsqu'il réfléchit sur la conduite d'un séminaire, avec l'auditoire se construit chaque fois un « texte » unique : « Risquons donc davantage : écrivons au présent, produisons devant les autres et parfois avec eux un livre en train de se faire; montrons-nous en état d'énonciation » (1974/1995, p. 26).

Si nous nous plaçons dans l'optique de l'énonciation, nous avons une meilleure vue de ce qui se passe pendant un enseignement subjectif. Ce que l'énonciation nous fait apparaître, c'est la projection importante de l'enseignant sur l'action pédagogique, ainsi que la spontanéité et l'unicité de sa « leçon », tous trois aspects qui – du fait de

l'imprévisibilité de sa parole – deviennent plus saillants dans ce type d'enseignement que dans d'autres types. Autrement dit, l'approche énonciative reflète le fait que l'issue du raisonnement et du discours est non déterminée, tant pour le théoricien qui observe, que pour les auditeurs et pour l'orateur. Il est vrai que le langage égocentrique comporte souvent un caractère fragmentaire et lacunaire, souligné par Vygotski et dû à son statut privé et non social. Cependant, aussi elliptique qu'il soit par moments en tant que contenu, du point de vue de l'approche énonciative, il constitue un phénomène complet en soi.

Certes, ce cas limite a des caractéristiques qui existent aussi dans l'action pédagogique la plus organisée, à la différence qu'ici, il les contient dans une plus grande mesure : caractéristiques de spontanéité, d'imprévisibilité et d'irréversibilité. Étant donné que l'action pédagogique est vivante, elle peut être définie comme *ce qui nous arrive, alors que nous tentons de le programmer* (pour paraphraser ce que John Lennon, si notre mémoire est bonne, disait de la vie). En effet, chaque leçon, même la plus planifiée, est un processus où ce que nous disons ou faisons ne se laisse pas annuler, mais peut seulement, grâce à des mots ou des actions supplémentaires, être expliqué, transformé, changé. Citons encore Barthes : « La parole est irréversible, soit : on ne peut *reprendre* un mot, sauf à dire précisément qu'on le reprend. Ici, raturer, c'est ajouter ; si je veux gommer ce que je viens d'énoncer, je ne puis le faire qu'en montrant la gomme elle-même » (1971/1994, p.1194). On peut alors se poser la question suivante : puisque chaque action pédagogique est unique et non répétable, pourquoi le cas de Lidenbrock nous apparaît-il comme un cas limite ? Nous croyons que c'est parce que dans ce type d'enseignement les aspects d'unicité et de spontanéité inhérents à l'énonciation se manifestent à l'extrême, alors que dans la plupart des démarches d'enseignement il y a un effort de les tenir sous contrôle, cela probablement dans le respect d'un programme d'enseignement fixé.

## LIMITES ET DÉPASSEMENTS

Chaque action pédagogique implique la personne de l'enseignant et un certain degré de risque. Comme Barthes l'expose dans ses réflexions sur la « relation enseignante », « Imaginons que je sois professeur : je parle, sans fin, devant et pour quelqu'un qui ne parle pas. Je suis celui qui dit je (...). Je suis celui qui, sous couvert d'*exposer* un savoir, propose un discours, dont je ne sais jamais comment il est reçu, en sorte que je ne peux jamais me rassurer d'une image définitive, même offensante, qui *me constituerait* : dans l'exposé, mieux nommé qu'on n'y croit, ce n'est pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet » (1971/1994, p.1196). Et Barthes poursuit : « Une fois qu'on a fini de parler commence le vertige de l'image : on exalte ou on regrette ce qu'on a dit, la façon dont on l'a dit, on s'imagine (on se retourne en image) » (*op. cit.*, p.1203).

Nous enseignons toujours avec ce que nous sommes. Lorsque nous enseignons, nous nous projetons / investissons sur l'activité enseignante, mais bien souvent nous nous efforçons d'en contrôler les conditions afin de diminuer cette projection. Cependant, avec l'enseignement monologique, nous pouvons être conduits à la limite de ce que nous sommes, voire au-delà. Nous sommes mus par un thème qui nous préoccupe et nous le traitons sans avoir au préalable fixé quel chemin prendra le monologue : nous sommes alors conduits vers une situation où nous éprouvons nos limites cognitives (ou autres), et nous tentons même de les repousser.

Notons que le dépassement ne se fait pas nécessairement seulement au niveau de la connaissance scientifique ; il peut toucher aux sphères de l'esthétique, de l'émotion ou de l'éthique. Il se pourrait aussi, bien sûr, que l'effort de monologue n'aboutisse pas à un dépassement ; il n'en reste pas moins qu'il y a une incertitude inhérente à la tentative de dépassement. À elle seule, celle-ci est objet d'enseignement.

Lorsque l'enseignant déploie l'effort de transformer sa pensée en mots, les auditeurs sont donc mis en contact avec un processus où l'enseignant se situe aux limites de lui-même et tente de les dépasser. Il en résulte deux éléments: ce que l'enseignant est déjà, et le processus de dépassement qui est en jeu. Tous deux pourraient inciter l'auditeur-témoin à faire une tentative vigilante d'empathie. Une telle empathie pourrait alors lui permettre de suivre, jusqu'à un certain point, les mouvements intérieurs de l'enseignant, et ainsi être enseigné d'une manière tacite. Au cas où il y ait dépassement chez l'enseignant, l'auditoire ne peut qu'en sortir gagnant, s'il saisit le processus de création auquel il a assisté. S'il ne le comprend pas, à nouveau il en sort gagnant, car il aura au moins fait un effort de compréhension et il en aura sans doute tiré quelque chose. Rappelons ici le principe d'assimilation du nouveau au connu qui est postulé par Piaget (1947/1962), et selon lequel même une compréhension partielle ou « erronée » est une étape constructive dans le processus actif du développement de la connaissance. Si le dépassement tenté du côté de l'enseignant n'aboutit pas, l'auditoire n'est pas perdant pour autant, car il aura vu l'enseignant dans un effort créatif authentique.

Certes le monologue du maître est très loin d'une stratégie éducative fondée sur la bien connue « zone de développement proximal », notion décrite par Vygotski et généralement adoptée dans le domaine de l'instruction scolaire. Il peut cependant être bénéfique à l'enseigné, dans la mesure où, en tant que témoin, celui-ci *assimile*, c'est-à-dire crée de nouvelles significations. Comme l'élève comprend la langue parlée par le maître, il retire quelque chose de ce qui est dit. Chomsky a mis en évidence une propriété inhérente à chaque production linguistique: elle est nouvelle, c'est-à-dire jamais entendue auparavant, et pourtant elle est comprise en tant que telle sans difficulté par l'auditeur (1957, 1969). En effet, selon Chomsky, parler une langue c'est être capable de comprendre et de produire une infinité de phrases que l'on n'a jamais

entendues auparavant. Par conséquent, en passant par sa réception de l'outil linguistique partagé, l'élève tente d'entrer dans le cheminement du raisonnement de l'enseignant, même si sa compréhension est pour l'instant partielle ou partielle, c'est-à-dire même s'il ne saisit pas entièrement la signification que le maître avait mise dans son monologue.

On pourrait objecter que seule une leçon pré-planifiée pourrait être comprise par l'élève et que ce type d'enseignement pourrait conduire à des mécompréhensions de l'objet enseigné. A une telle objection, la distinction suivante pourrait s'avérer utile. L'objet de connaissance à enseigner doit être, évidemment, aussi précis et explicite que possible. Mais quand on essaie de comprendre le processus de son élaboration, on se trouve face à des aspects imprécis et implicites, relatifs à tout processus d'appropriation de la connaissance. Cette distinction en touche une autre, qualitative: la distinction entre le fait d'être seulement consommateur d'une connaissance et le fait de suivre le processus de son élaboration.

## **ENSEIGNANTS, ENSEIGNÉS ET LEUR « SPHÈRE INTÉRIEURE »**

Il est intéressant de se référer ici aux réflexions de Kubli concernant l'enseignement des sciences à l'école, réflexions qui nous paraissent proches des idées développées dans cet article. Bien que les conclusions de cet auteur soient très différentes de nos propositions, nous percevons une certaine complémentarité. En suivant les théories de Vygotski et de son contemporain le linguiste Mikhaïl Bakhtine, Kubli considère que le but de l'enseignant est d'essayer d'entrer, par son langage, dans le monde interne de ses élèves : « Si nous voulons nous adresser à eux (...), nous devons entrer dans leur sphère intérieure à l'aide de nos mots » (Kubli, 2005, p. 520, notre traduction).

En outre, pour rendre son enseignement plus assimilable et plus attrayant pour les élèves, l'enseignant cherche à leur permettre de (re)faire le cheminement qui aurait conduit un homme des sciences, par exemple Galilée, à l'une de ses nouvelles idées. « Dans l'enseignement des sciences, les expériences reproduites en classe diffèrent des expériences originelles sur un point important. L'élément d'incertitude – le signe sûr d'une vraie expérience – est considérablement réduit si nous répétons une expérience dont le résultat peut être déduit du livre de référence. Mais même en classe, nous pouvons recréer quelque chose de l'esprit pionnier si nous montrons combien il était difficile, à l'origine, d'arriver à un résultat et si nous pouvons transmettre la fascination née du défrichage d'un nouveau terrain » (*op.cit.*, p. 515-516). L'enseignant joue ici le rôle de médiateur qui vise à rapprocher les élèves de la position, y compris historique, de Galilée. Mais c'est un médiateur actif qui enrichit sa médiation par sa « voix » et son engagement personnel.

Dans cette approche, c'est au professeur de tenter d'entrer dans le langage

intérieur de l'élève, pour y adapter son enseignement. Dans notre optique, c'est à l'élève de tenter d'entrer dans le langage intérieur de l'enseignant, qui l'exprime sous la forme de langage égocentrique devant la classe.

## **EN GUISE DE CONCLUSION**

Dans notre proposition théorique, en partant du prétexte romanesque de Lidenbrock, nous avons cherché à isoler et à développer la dimension monologique de l'enseignement. L'effort de décrire les propriétés du monologue dans le cadre de la pédagogie nous conduit à la difficulté suivante : alors que la portée didactique de l'enseignant monologuant est non voulue et non consciente, la description elle-même de ce phénomène risque de schématiser le monologue selon les critères de l'enseignement conventionnel, lui attribuant méthodes, buts, efficacité, autant de choses qui, au-delà d'un certain point, altèrent son caractère.

Tout en tenant compte des limitations dont il vient d'être question, nous pensons, au terme de notre analyse, que notre façon d'isoler et d'approcher le phénomène nous permet de concevoir certains aspects de l'enseignement de manière à trouver des rapprochements dans des textes qui ne sont pas proches de réflexions sur l'éducation. Ainsi, après avoir examiné l'enseignement subjectif selon nos paramètres, nous avons pris connaissance d'un essai du grand dramaturge et poète allemand de l'époque romantique, Heinrich von Kleist, qui porte le titre significatif « Sur l'élaboration progressive des idées par la parole », et dont nous livrons ici au lecteur un passage représentatif.

« Mais c'est parce que j'ai tout de même une vague idée en rapport plus ou moins lointain avec ce que je cherche que mon esprit – quand je commence ainsi hardiment à parler et que le discours progresse, poussé par la nécessité de trouver une conclusion à ce début – transforme cette idée embrouillée en une chose parfaitement claire, de sorte que, à mon propre étonnement, je parviens à la lumière au moment où ma phrase se termine. J'y mêle des sons inarticulés, rallonge les mots de liaison, introduis même une apposition qui ne s'impose pas et recourt à d'autres artifices qui donnent de l'extension au discours et me permettent de disposer du temps qu'il m'est nécessaire pour forger mon idée dans l'atelier de la raison » (von Kleist, 1805/1999, p. 45).

Une fois examinée sous l'angle du langage égocentrique et de l'approche énonciative, la forme monologique de l'enseignement pourrait trouver sa place dans l'activité pédagogique, à côté d'autres formes d'enseignement davantage dialogiques. Sans aucun doute une telle intégration dépend de l'objet cognitif enseigné, ainsi que de l'âge des élèves; nous la considérons plus féconde à des âges plus avancés (dès l'adolescence).

Mais elle dépend en outre de la manière de planifier les leçons et du degré dans lequel une ouverture à l'enseignement subjectif serait permise. Des recherches qualitatives – peut-être anthropologiques – seraient nécessaires pour explorer ces facteurs et éclairer un phénomène encore assez méconnu que nous avons, pour notre part, osé approcher à un niveau purement théorique dans le présent article. Au moins espérons-nous que la reconnaissance de ce mode d'enseignement limite permette de revisiter l'action pédagogique et d'y déceler des éléments procéduraux peut-être négligés jusqu'ici.

## RÉFÉRENCES

- Barthes, R. (1994). Écrivains, intellectuels, professeurs. In *œuvres complètes*, tome II (Paris : Éditions du Seuil), 1194-1210 (1ère parution en 1971 dans la revue *Tel Quel*).
- Barthes, R. (1995). Au séminaire. In *œuvres complètes*, tome III (Paris : Éditions du Seuil), 21-28 (1ère parution en 1974 dans le numéro spécial de la revue *L'Arc*).
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, v. 2 (Paris : Gallimard).
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures* (The Hague-Paris : Mouton).
- Chryssafidès, C. (1992). *Problématiques actuelles de la didactique* (Athènes : Smirniotakis).
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation* (Paris : Editions Ophrys).
- Kleist, H. von (1805/1999). Sur l'élaboration progressive des idées par la parole. In *œuvres complètes*, Tome I (Paris : Gallimard), 44-49.
- Matsagouras, I. (1995). *L'évolution de la didactique : une approche scientifique* (Athènes: Gutenberg).
- Kubli, F. (2005). Science teaching as a dialogue- Bakhtin, Vygotsky and some applications in the classroom. *Science and Education*, 14, 501-534.
- Pears, D. (1971). *Wittgenstein* (Glasgow : Fontana/Collins).
- Piaget, J. (1989). *Le langage et la pensée chez l'enfant* (Neuchâtel: Delachaux & Niestlé) (1ère édition 1923).
- Piaget, J. (1962). *La psychologie de l'intelligence* (Paris : Armand Colin) (1ère édition 1947).
- Verne, J. (1966). *Voyage au centre de la terre* (Paris : Hachette) (1ère édition 1864).
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage* (Paris : Éditions Sociales) (1ère édition 1934).