ÉQUIPE THÉODILE
THÉORIES – DIDACTIQUE DE LA LECTURE–ÉCRITURE
RÉSEAU DIDACTIQUE
E. A. 1764

Les cahiers THÉODILE n^{O} 1

Novembre 2000

Université Charles–de–Gaulle — Lille 3

Présentation

Les cahiers THÉODILE sont une production de l'équipe du même nom (EA 1764).

Conçue comme une revue interne à l'équipe THÉODILE, elle a comme fonction première de socialiser les recherches qui y sont menées tant par des enseignants–chercheurs que par des doctorants ou étudiants de maîtrise ou DEA dont les travaux peuvent intéresser la communauté des didacticiens. Elle a également comme fonction de constituer un lieu de réflexion et d'information sur les méthodes d'analyse, de recueil, de traitements de données que les recherches en éducation, et plus spécifiquement en didactique, sont amenées à mettre en œuvre. Enfin, elle peut servir de relais à des informations professionnelles (colloques, journées d'études, etc.) et diffuser par l'intermédiaire de notes de lecture des informations sur les publications importantes dans le champ.

Elle propose diverses rubriques :

- *Papiers de travail d'enseignants–chercheurs* présentant les travaux de recherche en cours d'élaboration ou effectués par des enseignants–chercheurs de l'équipe dans le champ de la didactique. Mais nous sommes aussi ouverts à des articles qui nous proviendraient de l'extérieur. Dans ce premier numéro, on trouvera le texte de présentation des recherches actuelles de THÉODILE « Rapports à l'écriture et images du scripteur » (I. Delcambre et Y. Reuter) et un texte de G. Legrand analysant les difficultés d'expressions d'étudiants d'IUFM confrontés à la rédaction de notes de synthèse.
- *Articles d'étudiants*, issus de leurs travaux de maîtrise, de DEA ou de doctorat. On en lira ici deux, un article de C. Marmet, issu de sa maîtrise sur « Le rôle du méchant dans les récits d'enfants d'école maternelle » et un texte de C. Zouaghi, issu de son DEA, sur « La construction des concepts d'équité et de réciprocité chez les enfants de 4 à 5 ans ».
- *Une rubrique Méthodologie* qui a pour but de proposer des éléments de réflexion et d'information sur les outils méthodologiques qui peuvent intéresser les études en didactique. On trouvera ci-après cinq articles proposés par des membres de l'équipe : un texte d'A. Dubus sur les enquêtes par questionnaire, un texte de L. Conraux sur la conception d'interfaces graphiques qui puissent accompagner la résolution de textes-puzzle sur ordinateur, un texte de F. Fenouillet présentant un outil informatique pour étudier la lecture de texte électronique, un texte de D. Lahanier–Reuter sur le type d'analyse statistique

nommée analyse implicative, un texte de M. Pagoni présentant la diversité des méthodes cliniques et leurs intérêts pour la recherche en éducation.

– *Une rubrique Informations*
– *Une rubrique Compte-rendus, Notes de lecture*
– *Des appels à contribution*

Ces trois dernières rubriques ne sont pas illustrées dans ce numéro. Toutes les contributions sont les bienvenues.

∴

Sommaire

PAPIERS DE TRAVAIL

Isabelle DELCAMBRE & Yves REUTER
Rapports à l'écriture et images du scripteur 1

Guy LEGRAND
Rapport au langage — rapport à la norme : les difficultés d'expression dans l'épreuve de synthèse au concours de professeur des écoles 19

TRAVAUX D'ÉTUDIANTS

Céline MARMET
La place du méchant dans les récits d'enfants d'école maternelle : Problème cognitif ou affectif ? 47

Christiane ZOUAGHI–LANIEZ
Développement de l'autonomie morale à l'école maternelle 89

MÉTHODOLOGIE

Alain DUBUS
Enquêtes par questionnaire : les valuateurs de représentations 121

Lionel CONRAUX
Une étude de la transposition informatique à l'œuvre dans l'interface dans l'interface des logiciels éducatifs 141

Dominique LAHANIER–REUTER
Introduction à l'analyse implicative de données 159

Fabien FENOUILLET
Un outil informatique pour étudier la lecture de texte électronique 177

Maria PAGONI–ANDRÉANI
La méthode clinique en Sciences de l'Éducation : 1ère partie : Objectifs et mode de questionnement 189

• COORDINATION DE CE NUMÉRO : Isabelle Delcambre & Maria Pagoni •

Les cahiers THÉODILE, vol. 1, n° 1 (novembre 2000), pp : 1-18

Rapports à l'écriture et images du scripteur

Isabelle DELCAMBRE & Yves REUTER
Université Charles–de–Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE – E.A.1764

L'équipe THÉODILE explore depuis quelques années les questions théoriques et didactiques liées à la lecture et à l'écriture, ainsi qu'aux relations lecture / écriture. Après avoir travaillé un certain temps sur la description, envisagée comme une conduite discursive générale, non spécifique au champ littéraire, mais présente aussi dans des écritures théoriques, dans des écrits professionnels, dans des disciplines scolaires autres que le français, etc., elle s'oriente depuis peu vers une problématique transversale à la production / réception des textes, celle de la position ou posture du scripteur, celle du rapport à l'écriture et au texte, de l'image que le scripteur donne de ce rapport dans son texte. Ces quelques formules, tournant autour de paraphrases pour tenter de donner à voir ce dont il s'agit, sont l'indicateur qu'il y a une construction théorique à élaborer, qu'il y a une description à faire des phénomènes que l'on peut ranger derrière ce champ notionnel.

Le texte qui suit est une amorce de cette construction. *Il n'est qu'un papier de travail*. Certes, il s'appuie sur les travaux et discussions menés dans les réunions mensuelles de l'équipe, mais, en l'état, il n'est pour nous qu'un premier jet, destiné à être amendé, approfondi, discuté. Une prochaine publication de la revue *Pratiques* sur ce thème en sera d'ailleurs l'occasion.

Nous essaierons d'abord ici de présenter les diverses approches théoriques et didactiques qui peuvent se croiser autour de la notion d'image du scripteur et de montrer en quoi celle-ci intéresse la didactique du français. Nous exposerons ensuite un certain nombre de problèmes liés à l'usage fréquent et encore peu construit de cette notion dans l'analyse des textes d'élèves. Et nous terminerons sur la proposition d'une théorie de l'image du scripteur et sur l'ébauche d'un programme de recherches qui viserait à explorer et à construire didactiquement cette notion.

1 LE CONTEXTE THÉORIQUE DES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Les notions de rapport à l'écriture, d'image du scripteur dans son texte, de position ou de posture d'écriture, d'identité énonciative, etc., sont issues à la fois du contexte

des recherches actuelles en didactique et des théories linguistico-textuelles, voire psychologiques et sociologiques.

1.1 Articuler l'analyse des textes et l'observation des pratiques et / ou représentations

L'analyse de l'image du scripteur s'inscrit dans le cadre des théories de l'énonciation, par le statut qui peut être donné dans l'analyse des textes aux traces linguistiques de l'inscription du sujet, de sa subjectivité, de ses valeurs ou jugements, etc. De même, l'analyse textuelle du point de vue dans les textes narratifs, ou de la position discursive dans les textes d'opinion (*d'où parlent énonciateurs et narrateurs ? cf.* la polyphonie énonciative et les discours sociaux) peut apparaître comme une autre façon d'aborder la question de l'image du scripteur (*en tant que qui je raconte ou j'énonce ce que vous lisez*).

D'un autre côté, de nombreuses études abordent la question du sujet de l'écriture, en l'observant directement ou en l'interrogeant sur ses pratiques d'écriture, son rapport aux textes, l'image qu'il se fait de lui en tant que scripteur, etc. On peut distinguer dans ce domaine, plusieurs perspectives de travail : soit on vise à recueillir des discours sur, soit on vise à observer des pratiques, avec une sorte de méfiance vis à vis des discours sur les pratiques.

On sait que les représentations que l'on se fait des objets-textes ou des pratiques d'écriture (y compris des siennes propres) sont biaisées par la situation d'enquête, par la « bonne » image que l'on tente de donner de soi, ou, de manière encore plus radicale, par l'impossibilité d'avoir accès, dans une conscience claire, à tous ses processus de travail. Les représentations sont des *reconstructions* opérées *a posteriori* par le sujet dans un cadre donné. L'observation des pratiques, par entretiens ou questionnaires, voire par observations directes des écrits produits, donne d'autres éclairages sur le rapport du sujet à l'écriture (Lahire 1993).

Certains, cependant, construisent des dispositifs d'observation qui tentent d'approcher les « représentations en acte », de recueillir les verbalisations qui accompagnent l'activité d'écriture (Gufoni 1996) en espérant être au plus proche des opérations de pensée mises en œuvre. Le fait d'intervenir sur la production d'un texte précis, en facilitant éventuellement la verbalisation des opérations par des aides préconçues, permet de contourner l'obstacle des reconstructions *a posteriori* opérées dans un discours généralisant.

Par ces différentes approches, on peut construire l'image que le scripteur se fait de son rapport à l'écriture en général ou à telle tâche d'écriture spécifique, sa représentation de l'objet-texte à produire et des stratégies ou processus à mettre en œuvre pour y parvenir. Mais on se trouve là du côté du sujet et non du côté du texte. Avec la perspective énonciative, on se trouve du côté du texte et non du côté du sujet. La

notion d'image du scripteur peut permettre d'articuler ces deux dimensions, du texte et du sujet.

1.2 Le fonctionnement des textes et de l'écriture dans la construction et la mise en scène des savoirs

Les travaux de J. Goody ont permis de penser la dimension heuristique de l'écriture : loin d'être une transcription d'un déjà pensé, l'écriture produit des connaissances, voire des effets cognitifs. La matérialité de l'écrit, sa linéarité spatiale ont permis d'élaborer de nouvelles mises en forme du monde, de comparer et de confronter sur pièces, ce qu'il est impossible de faire oralement ; l'attention s'est portée sur le dit et non plus seulement sur le vouloir-dire (Olson 1994/1998), le rapport aux mots et au langage s'est modifié. Quoi qu'on pense aujourd'hui du caractère scripturocentriste de ces analyses, elles ont une grande importance dans l'univers didactique. Elles permettent, avec d'autres, de penser que l'écriture n'appartient pas exclusivement au domaine littéraire ou fictionnel. On écrit, pour construire des connaissances et en construisant des connaissances dans toutes les disciplines, et cette écriture, pas plus que l'écriture fictionnelle, n'est transparente, n'est la transcription d'une pensée déjà élaborée. Cette mise en cause de la transparence de l'écriture n'est pas récente. A la fois obstacle potentiel et vecteur de la construction des savoirs, l'écriture est un des lieux où l'élève construit son rapport au savoir. Il se construit aussi une représentation du rôle de l'écriture en mathématique, en SVT, etc., qui n'est pas forcément identique à celle qu'il a de l'écriture en français. Il utilise ou non l'écriture comme mode d'accès aux savoirs, il se représente ou non qu'écrire est un moyen pour lui de penser, d'apprendre, de se construire comme sujet apprenant, etc. Les travaux d'É. Bautier et de l'équipe ESCOL explorent particulièrement cette dimension de l'écriture. Il en est de même pour diverses recherches engagées sur le français « transdisciplinaire » (Barré de Miniac, Reuter 2000).

1.3 Le point de vue cognitivo-langagier

Les outils d'analyse et les concepts de la logique naturelle situent le discours à la croisée d'opérations cognitives et langagières. J. B. Grize analyse comment les objets de discours (ou « schématisations discursives ») s'élaborent et se modifient au fil du discours, comment elles dépendent du cadre dans lequel elles se formulent (les préconstruits culturels), de l'éclairage porté parfois par le simple choix de mots (1996 : 76), etc. Mais la logique de l'objet rencontre la logique du sujet : parmi les opérations de discours, les opérations de prise en charge décrivent le rapport du sujet énonciateur aux propositions qu'il énonce. Dans *Logique naturelle et communications*, Grize rappelle, de plus, que toute schématisation contient des images (identifiables grâce à des traces textuelles), dont l'image que le locuteur donne de lui-même. Ces analyses permettent de reconsidérer une notion fréquente en didac-

tique du français, la notion de point de vue. É. Nonnon a fort bien analysé les imprécisions qui l'accompagnent et montré qu'il y a tout intérêt à la redéfinir en recadrant les définitions narratologique et argumentative de manière à mettre en évidence les similitudes discursives qui unissent point de vue du narrateur et opinion ou position argumentative. Elle montre notamment l'importance de se référer à une théorie du sujet qui ne le pense pas comme le lieu d'une unité psychologique. *Quel angle d'attaque je prends pour exposer mon point de vue sur ...?* est une question qui sous-tend la question concomitante *De quel je s'agit-il ? comment se présente-t-il ?* etc.

1.4 L'ÉVOLUTION RÉCENTE DES ÉTUDES SUR L'ARGUMENTATION

On ne peut ignorer, dans le champ didactique, où les études sur l'argumentation et le discours argumentatif sont généralement marquées par des analyses rhétoriques, qui peuvent vite devenir formalistes, analyses privilégiant l'organisation interne (disposition des arguments / contre-arguments et relation avec la conclusion argumentative, repérage des thèses soutenues / refusées, etc.) et les marques formelles (les connecteurs et autres organisateurs du discours), des travaux récents qui prennent en compte la pertinence des contenus, les valeurs ou l'émotion. C. Plantin (1996) signale que les recherches en analyse conversationnelle ont mis en lumière l'importance dans les conversations quotidiennes de la gestion des conflits, des oppositions, des négociations : « Le problème de la gestion des faces devient la question majeure de l'argumentation » (*ibid.*). Il propose quant à lui un modèle de l'argumentation fondé sur la controverse et la définition de trois rôles discursifs (quasiment des rôles actantiels), le Proposant, l'Opposant et le Tiers. Dans une autre étude (1997), il montre comment ces rôles discursifs construisent dans le texte des émotions particulières et que « réfuter le contre-discours, c'est aussi réfuter une émotion » (*ibid.* : 95).

C'est d'une certaine manière un retour de la question de l'inscription sociale des discours argumentatifs ; Plantin montre que la topique des émotions s'appuie sur des valeurs, des règles comportementales propres à une communauté donnée.

Dans une autre perspective, la réémergence du concept d'*ethos* (Maingueneau 1999) nous amène à lire dans les textes « l'image de soi » que construit le locuteur (*cf.* Grize 1996, 70 : « considérer non plus ce qui est dit mais la façon de le dire »). Image parfois explicite, souvent fugace, le plus souvent montrée dans le texte ou construite par le lecteur malgré le locuteur, à son insu. Mise en scène d'une position discursive (l'*ethos* ne renvoie pas à l'être de l'orateur), la notion d'*ethos* est construite par Maingueneau à la croisée de celles de rôle/statut et de voix. « Au-delà de la persuasion par des arguments, la notion d'*ethos* permet de réfléchir sur le processus plus général de l'adhésion des sujets à une certaine position discursive » (*ibid.* 76).

Dans ces études récentes sur le discours argumentatif, le sujet (locuteur ou scrip-

teur) est placé, non au centre du système textuel, mais à la périphérie des phénomènes de production de sens, avec une force, cependant, qui rend cette périphérie omniprésente. Sur le plan didactique, il y a des enjeux importants à penser ces dimensions de l'argumentation, ne serait-ce que pour amener les élèves à contrôler dans leurs productions de texte les effets sur le lecteur d'images de soi possiblement dévalorisantes.

1.5 Prendre en compte la dimension communicationnelle de l'écriture

Les notions psychosociales et communicationnelles de place / face / rôle / statut, retravaillées dans la théorie de l'énonciation par F. Flahaut (« le rapport de places »), reprises également de l'interactionnisme de Goffman (« la théorie des faces »), accompagnent la diffusion des théories interactionnistes (via notamment les analyses conversationnelles). Elles ont peu percé dans les domaines scolaires d'application de la didactique du français ; par contre, les analystes des pratiques d'écriture dans le monde du travail s'en sont très tôt emparés pour rendre compte des enjeux institutionnels, juridiques, ou tout simplement socioprofessionnels, de la production d'un écrit dans une organisation de travail (voir les travaux du réseau Langage et Travail). Les notions de place, la relation construite entre la sujétion dans le travail et l'engagement dans la parole (P. Delcambre), la distinction entre position discursive et rapport de places dans l'interaction sociale (R. Guibert) deviennent des appuis pour élaborer des démarches didactiques en formation d'adultes-scripteurs dans le cadre d'une organisation de travail.

En didactique du français, on peut rappeler cependant les analyses que faisait J. F. Halté (1984) des rédactions scolaires, qui mettaient notamment en évidence le « malentendu communicationnel » produit par les dispositifs d'écriture généralement mis en place au collège. A partir de l'analyse des corrections portées en marge, il montrait la distorsion entre l'implicite des consignes données (« dis-moi ce que tu aimes, ce que tu es, ce que tu penses » etc. ...) et les formes prises par l'évaluation (« mais je corrige et je note la manière dont tu le dis sans m'intéresser à ce que tu dis ») qui aboutissent à un discours de disqualification de l'élève scripteur, ou, chez les « bons » élèves, à une adaptation aux exigences cachées du dispositif qui les amène à essentiellement respecter les normes du « bien écrire » mais sans engagement personnel.

2 Intérêt de ces questions pour la didactique du français

Quelques perspectives nous semblent dans l'immédiat envisageables, sans préjuger de ce que nous pourrions découvrir au cours de la recherche. Elles concernent essentiellement la construction d'hypothèses explicatives sur les difficultés des élèves

et la conception des fonctionnements de l'évaluation des textes.

2.1 Unifier les diverses dimensions de l'écriture

Nombreuses sont, on le voit, les entrées de travail sur l'écriture, le sujet, le texte. Ces entrées, très fines, sont cependant peu reliées entre elles. La notion d'image du scripteur apparaît comme un lieu possible d'unification pour appréhender des dimensions qui pèsent sur et structurent l'écriture. Du point de vue de la production scripturale, on va ainsi articuler principalement les dimensions du sujet et celles du texte, le sujet psychologique, social, cognitif, voire le sujet « langagier », et le texte, inscrit dans des cadres institutionnels, rhétoriques, épistémologiques, linguistiques également. Mais l'analyse de la production ne peut se focaliser sur cette seule relation duelle, sujet / texte, elle doit aussi inclure la réception du texte. L'image du scripteur dans son texte est construite pour un lecteur, ou reconstruite par un lecteur. Le lecteur, pris lui aussi dans des enjeux institutionnels, des rôles et des statuts, une culture, des pratiques et des représentations du texte et du langage, etc., le rapport texte / lecteur sont à intégrer dans la notion d'image du scripteur. Cette visée unificatrice intéresse la didactique de la lecture / écriture en ce qu'elle complexifie l'analyse des tâches d'écriture (et de lecture), en ce qu'elle permet d'interroger une conception instrumentale de l'apprentissage de l'écriture. Elle permet d'interpréter les difficultés des élèves autrement, en les considérant d'un lieu unifié et articulant les diverses dimensions de l'écriture, et non seulement en les référant à une multitude de dysfonctionnements disséminés et hétérogènes. Elle permet aussi d'envisager d'autres stratégies de remédiation, des stratégies qui prennent en compte toutes ces dimensions.

2.2 Comprendre les interventions enseignantes

La notion d'image du scripteur peut enfin fournir un cadre explicatif pour rendre compte des interventions enseignantes. Cela renvoie à un vieux problème d'enseignement, celui de l'évaluation. Lorsqu'on note une copie d'élève, on ne note pas qu'un texte. On note aussi, qu'on le veuille ou non, une image que l'on a de l'élève, du rapport qu'il donne à voir dans son texte à la tâche d'écriture, à l'écriture en général, à l'apprentissage de l'écriture, etc. La graphie par exemple, ou la gestion de l'espace-page, est un vecteur de la construction d'une image qui peut influer sur l'évaluation, de la même manière qu'à l'oral, le parleur est évalué sur des phénomènes suprasegmentaux qui donnent une certaine image de lui (un accent régional, un défaut de prononciation, etc.). A l'inverse, on connaît bien l'influence du statut du locuteur dans l'évaluation de ses « fautes » : on n'entend pas chez un beau parleur des traits linguistiques que l'on va s'efforcer de corriger (le plus souvent à tort) chez des locuteurs moins experts. Ainsi, face à un texte réussi d'un élève faible, ne va-t-on pas (presque malgré soi) le soupçonner d'avoir copié ? On sait bien que l'éva-

luation est dépendante, ne serait-ce qu'un peu, de facteurs externes au texte, comme la connaissance que l'on a de l'élève scripteur (est-il un élève anonyme ou pas ? connaît-on ce qu'il fait d'habitude en production de texte ?) ou comme les attentes que l'on a sur le texte à écrire (est-on surpris ou pas par ce qu'on lit ce jour-là ? est-on prêt à se laisser surprendre par l'élève ou pas ? etc.). C'est une dimension incontournable de l'évaluation et les grilles qui visent à construire et manifester l'objectivité de l'acte de lecture du professeur n'y changent rien (à tel point que certains insèrent un critère spécifique ou des formes de bonus pour rendre compte d'une marge de subjectivité dans leur lecture). La problématique exposée ici peut permettre d'objectiver pour l'enseignant cette dimension de l'évaluation et de la travailler avec les élèves.

3 De quelques problèmes à débattre

Au-delà des intérêts que nous venons d'évoquer — et qui nous paraissent indéniables — il nous semble cependant nécessaire de se garder d'un certain enthousiasme (voire la vogue actuelle des notions mentionnées précédemment dans les articles didactiques) afin de soumettre les questions en jeu à un examen critique indispensable si l'on souhaite conserver des visées heuristiques. C'est à cet examen, provisoirement articulé autour de sept points, que seront consacrées les pages suivantes.

3.1 La construction de l'objet

Il nous semble, en premier lieu, qu'en l'état, l'objet même de la recherche est encore insuffisamment construit. En témoignent aussi bien la multiplicité des termes en présence (*position, place, posture, point de vue, identité, identité énonciative*, voire *ethos, rapport à, énonciateur, position du scripteur*, voire encore *statut* ou *rôle* ...), que les flottements désignatifs qui leur sont liés ou la faible définition d'un grand nombre d'entre eux. Cette situation tend à en faire un objet « attrape tout » : la mise en scène du sujet, ses rapports (au savoir, au langage, à l'écriture, aux tâches ...), la mise en œuvre de ces rapports, les diverses dimensions qui le structurent (cognitive, affective ...) etc. En l'absence de limites ou de construction précise des composantes et de leur articulation, on court le risque d'une dilution conceptuelle.

A ce stade de la réflexion, la question qui se pose est sans doute de préciser des choix conceptuels en les différenciant nettement d'autres possibles avec lesquels il s'agirait alors de construire des relations (de proximité–distance, de complémentarité –d'opposition ...). Mais, en tout état de cause, les concepts à l'œuvre mériteraient sans aucun doute d'être affinés afin de pouvoir assumer leur fonction opératoire.

3.2 Les modes d'analyse

D'une certaine manière, cette première question est étroitement liée à celle des modes d'analyse de la « position » du sujet écrivant.

En effet, d'un côté, une pléthore d'indicateurs sont pris en compte (*cf.* Bautier & Rochex 1998 : 152, 153, 169, 207 ...) : modalités, métaphores, comparaisons, reformulations, « jeux » de langage, enchaînements des énoncés, passage du général au particulier, énoncés de valeurs et d'opinions, références à l'expérience, à l'expression des sentiments, apparitions et articulations des registres cognitif, expressif, communicatif, des références du discours disciplinaire, d'autres références, modes d'écriture ... Cela ne nous paraît pas injustifié si l'on accepte effectivement que les postures soient saisissables sur l'ensemble d'un texte (Bautier 1997 : 288) voire au-delà et définies par une multiplicité d'indices. Mais cela ne saurait éluder, à notre sens, un travail plus objectivable (qui permette une réflexion comparative entre analyses) sur les catégories de marques (infinies ou non ?), leur mode de saisie et de relevé, leurs modes de mise en relation ... Pour le dire quelque peu abruptement, on a souvent peine, à lire articles et ouvrages faisant référence à la position des scripteurs, à reconstituer les indicateurs relevés, la démarche suivie ...

3.3 Les relations linguistique – cognitif

> « Comme on le voit ici et comme dans l'analyse d'autres textes, il n'est pas possible de distinguer mode d'écriture et mode cognitif (au sens de mode de compréhension du monde) » (Bautier & Rochex 1998 : 187).

> « Les différences dans les usages de la langue et les réalisations textuelles disent le rapport à la tâche et à l'écriture » (*idem*, intertitre : 207).

En étroite articulation avec les problèmes mentionnés précédemment, la conception des relations entre linguistico-textuel et cognitif (au sens large), ne sont pas sans susciter des interrogations, au moins dans certains travaux tant le premier pôle est souvent pris comme l'indicateur (le reflet ?) fiable de l'autre, ce qui — sans parler des questions théoriques sous-jacentes — exclut non seulement tout écart entre les objectifs de l'élève et ses moyens, mais encore toute stratégie de sa part. Pour le dire, ici encore assez brutalement, cela nous semble théoriquement et méthodologiquement, pour le moins trop « mécaniste » et, de surcroît, de nature à occulter des problèmes didactiques particulièrement importants.

3.4 Quelles catégories de positions retenir ?

A ces problèmes s'articule encore celui des catégories construites. En effet, à lire la littérature sur le sujet, on s'aperçoit que pour certains auteurs celles-ci sont en nombre fini ; pour d'autres, en revanche, ce n'est pas le cas.

Elles sont, en tout cas, si on en établit un relevé même provisoire, relativement nombreuses et, de surcroît, hétérogènes. Voici, à titre d'exemples, quelques-unes de celles que nous avons pu rencontrer :

- position adéquate ou non ;
- sécurité ou insécurité scripturale ;
- position assertive ou modalisante, questionnante, discutante ;
- position impliquée ou distanciée ;
- position figée ou en élaboration / transformation ;
- posture scolaire ou non scolaire ;
- position autocentrée ou décentrée ;
- point de vue endoscopique ou exoscopique ;
- écriture du *Je* ou expression du moi ;
- position centrée sur les savoirs, ou sur la textualité, ou sur les normes scolaires ... ;
- posture de *sujet*, *auteur* de ses écrits, de ses apprentissages et de ses savoirs ou non ;
- position transcriptive ou constructive ...

Au delà du caractère discutable d'un tel inventaire issu de sources hétérogènes, il nous semble indispensable d'avancer sur les quelques questions suivantes. Ces catégories sont-elles de même niveau ? S'articulent-elles, et comment, pour définir des macro-catégories (ou idéaltypes) ? Sont-elles dichotomiques ou scalaires ? Quelle est leur degré de pertinence dans une perspective didactique ?

3.5 Des valorisations à l'œuvre

Complémentairement, à les étudier de plus près, on s'aperçoit que bien souvent ces catégories et le jeu des questions qu'elles mettent en place, s'organisent autour de valeurs qui ne sont pas loin de recouper les discours empiriques et traditionnels des enseignants.

On aurait ainsi d'un côté le « bon élève », conçu comme un futur intellectuel lettré qui se construit dans et par les savoirs. Il s'approprie les savoirs qui le passionnent car il est convaincu de leur utilité pour vivre dans le monde. Il a le goût du savoir pour le savoir, est autonome et animé d'une véritable curiosité intellectuelle.

Il s'implique donc dans les tâches, au travers d'une écriture du *Je* distanciée, sachant maîtriser — car il en voit les intérêts — l'écoute et l'intégration des diverses positions possibles, l'argumentation, les modalisations, les questionnements, les références aux lectures pertinentes et légitimes, car il sait que langage et écriture servent à se construire, à penser et à élaborer des savoirs.

On aurait, à l'inverse, le « mauvais élève », trop scolaire et trop appliqué, qui raconte plus qu'il n'argumente, qui attend tout du professeur et se centre sur le résultat et la certification. Il a un rapport contraint et formel aux tâches. Il juxtapose les divers éléments dans une écriture du *moi* proche de l'oral où le langage sert essentiellement à exprimer ses expériences, ses opinions, ses sentiments, ses émotions. Ses textes sont « transparents », sans travail du langage. Centré sur l'effectuation de la tâche, il aligne des citations, dit ce qu'il sait, asserte des vérités générales et des savoirs expérientiels.

Au delà de l'effet caricatural produit par la concentration de traits disséminés — de surcroît dans des écrits différents — on peut cependant s'interroger sur trois points au moins :

- la nature des polarités, que nous avons déjà soulignée, et qui nous paraît renvoyer à des valeurs pour le moins discutables ;
- certains paradoxes qui leur sont liés et qui furent relevés en leur temps, par exemple par nombre d'études critiques sur la rédaction (reprocher aux écoliers, à l'école, d'être trop scolaires ...) ;
- la négation massive, à certains moments, de tout travail langagier, voire cognitif ...

3.6 De l'homogénéisation et de la généralisation

Cette production de catégories et de valeurs associées — où les « portraits », très en vogue dans la littérature actuelle tendent à occulter d'un côté les études de cas et, de l'autre, l'usage objectivé d'indicateurs statistiques — peut receler un risque supplémentaire dans la mesure où elle confine parfois, tendanciellement, à l'étiquetage (scolaire) qui érige une description *contextuelle* d'élèves très réduite (peu de situations, de genres de textes et de types de tâches sont pris en compte, de surcroît dans un nombre restreint de disciplines) en description essentialiste, homogénéisant ainsi de manière hâtive représentations et pratiques des élèves. Cela nous paraît, au vu du nombre de travaux existants ou de données dont nous disposons, non seulement théoriquement et méthodologiquement risqué mais encore empiriquement surprenant.

3.7 Les rapports entre productions des élèves, objets enseignés et tâches demandées

Reste — provisoirement ! — un dernier problème que nous aimerions soulever, problème qui nous semble fondamental, en tant que didacticiens : les objets enseignés et les exercices proposés nous paraissent peu analysés dans la littérature sur le sujet, finalement assez oublieuse des travaux didactiques sur les rédactions, les dissertations ou les pratiques scolaires du littéraire. Cela conduit à poser, même implicitement, ces objets et ces tâches comme acceptables, normaux, légitimes, inté-

ressants ... sans s'interroger sur leur validité didactique, sur les effets qu'ils peuvent provoquer en raison de leur positionnement culturel, sans s'interroger non plus sur la manière dont les élèves pourraient fonctionner dans d'autres cadres didactiques.

Ce faisant, on risque, nous semble-t-il, de valider l'existant et de justifier (de naturaliser) des différences de performances socialement marquées. C'est, à notre sens, un point crucial dans le domaine didactique dont, une partie au moins du travail consiste en une analyse critique des fonctionnements scolaires et des objets enseignés, dans la mise en relation de ceux-ci avec les performances des élèves et, dans la construction étayée d'autres contenus et d'autres tâches ...

4 L'IMAGE DU SCRIPTEUR : PROPOSITIONS THÉORIQUES

En premier lieu, nous travaillons à différencier les images du scripteur que l'analyse prend en compte. Nous proposons, ainsi, dans la suite de ce point, de distinguer images scripturales déclarée, actualisée, énoncée et interprétée.

Mais il nous faut auparavant apporter quelques précisions quant aux choix terminologiques que nous privilégions à l'heure actuelle :

- nous nous attachons fondamentalement — en relation avec les travaux de THÉODILE — à l'*écriture* et au *scripteur* (*i.e.* les « autres » positionnements du sujet ne nous intéressent conséquemment qu'en tant qu'ils passent par et dans l'écriture ou qu'ils peuvent être mis en relation avec elle) ;
- la notion d'image insiste sur la figure du sujet-scripteur en tant qu'elle est construite / reconstruite par des acteurs sociaux ;
- les *images du scripteur* nous intéressent (*cf.* 1 et 2) en tant qu'elles sont susceptibles d'expliquer, au moins en partie, les performances réalisées ainsi que leurs réceptions ;
- nous adopterons, provisoirement, le terme d'*image* dans la mesure où il nous paraît non seulement tracer un écart avec les termes en vigueur ce qui permet d'éviter certaines confusions, mais encore d'insister sur les dimensions de *construction* et d'absence de « fixité » de ce qui est en jeu chez le sujet ;
- enfin — et il n'est sans doute jamais inutile de le rappeler — il s'agit d'un *outil* de travail renvoyant à des hypothèses qui restent à valider en multipliant les recueils et traitements de données quant aux textes et aux sujets ...

Il est temps, maintenant, de présenter quatre images que nous proposons de distinguer.

4.1 L'IMAGE SCRIPTURALE DÉCLARÉE

L'image scripturale déclarée, généralement sollicitée et reconstructible par des entretiens, des questionnaires ou diverses autres procédures (souvenirs, phrases inductrices, tests projectifs ...) renvoie à la / aux façon(s) dont le sujet conçoit l'écriture, se

situe par rapport à elle et se représente en tant que scripteur, en fonction notamment de ce qu'il en sait, de ce qu'il en fait (pratiques, modes d'écriture ...) et de ce qu'il en pense (valeurs, catégorisations, orientation, intensité ...). Dans cette perspective, il nous paraît intéressant dans le champ didactique d'étudier précisément :

- comment cette image (ou ces images) s'articule(nt) à ses représentations identitaires (âge, sexe, image psychologique, identité professionnelle, identité en formation) ...
- comment cette image varie ou non selon les espaces sociaux, les disciplines, les genres, les tâches ...

4.2 L'IMAGE SCRIPTURALE ACTUALISÉE

L'image scripturale actualisée, construite par des observations ou des entretiens centrés sur des activités précises, réfère à la façon dont le scripteur se représente et gère ces tâches et son image au sein de celles-ci.

Dans cette perspective, nous pensons qu'il est didactiquement important d'étudier :

- l'influence des tâches sur la construction et la gestion des images ;
- ces images sur le maximum de tâches afin d'évaluer leur degré de consonance ou de dissonance ;
- les convergences ou divergences avec les images déclarées, énoncées et interprétées.

4.3 L'IMAGE SCRIPTURALE ÉNONCÉE

L'image scripturale énoncée est constructible à partir du texte. Elle renvoie à l'image que les chercheurs reconstruisent à l'aide de diverses modalités d'analyse textuelle en tentant d'objectiver leur travail. Il s'agit certes d'une interprétation, mais objectivée méthodologiquement, de la manière dont le scripteur se met en scène dans son texte vis à vis de diverses composantes de celui-ci (linguistique, cognitive ...) ainsi que des cadres de réception – production de son écrit.

Cette image — ces images — excède(nt) sans doute la notion d'énonciateur en tant qu'elle prend en compte de manière forte ses relations avec les cadres génériques, les cadres situationnels, les contenus de texte.

Ici encore, nous faisons l'hypothèse de fortes variations selon disciplines, genres et tâches et il nous paraît important de mettre en relation ces images avec les autres familles d'images (déclarée, actualisée, énoncée).

4.4 L'IMAGE SCRIPTURALE INTERPRÉTÉE

L'image scripturale interprétée, constructible à partir d'observations, d'entretiens et / ou d'analyses textuelles (annotations, réponses ...), renvoie pour nous à l'image

du scripteur, reconstruite en référence à un écrit par un sujet en position de destinataire et/ou d'évaluation en situation scolaire ou extrascolaire courante.

Ici encore, nous nous attendons à des variations importantes et, de surcroît, il nous paraît important :

- d'étudier les modes de construction de cette image scripturale interprétée, et notamment s'ils s'effectuent par rapport à des images scripturales attendues (et lesquelles) et par la prise en compte de facteurs extra-textuels (ce que l'interprétant sait du sujet, de ce qu'il en infère ...) ;
- d'étudier les modes de relation entre les images scripturales interprétées et les autres catégories d'images.

5 Quelles directions de recherches ?

A partir du cadre théorique que nous proposons, il est possible d'envisager des axes de recherche différenciés, présentés succinctement ici, et qui ne font que reprendre de manière un peu plus systématique les problématiques développées dans ce qui précède. Nous en envisageons essentiellement cinq.

5.1 Scripteur et image du scripteur : le texte n'est pas la seule source

Il s'agit de construire les notions de scripteur et d'image du scripteur de manière pertinente pour la didactique. D'un côté, indépendamment de l'analyse textuelle, une investigation sur les paramètres identitaires du scripteur (âge, sexe, etc.), ses pratiques de l'écrit (fréquence et types d'écrits produits, écrits personnel, de travail, etc.), ses modes d'écriture, compétences, rapports à l'écriture et au texte. De l'autre une élaboration, à partir des textes, de configurations de marques, voire de types de configurations, jugées pertinentes pour identifier des images scripturales. Corrélativement, se pose la question de savoir si on peut construire des familles d'images de scripteur, à partir de certaines constellations de marques et quelles relations ces familles d'images scripturales auraient avec les sujets – scripteurs.

Il s'agit en effet de construire des relations entre scripteur et image du scripteur, qui évitent le fixisme et le déterminisme. L'image scripturale interprétée, construite à partir du texte par le lecteur, est (en partie) le produit d'un calcul du scripteur par rapport à la situation, à ses enjeux, à ce qu'il en comprend, etc. On postule que cette image est variable pour un même scripteur. Peut-on repérer pour un même sujet si ses productions textuelles sont soumises à des variations d'image scripturale, selon les tâches, les contextes, les enjeux ? s'il en a conscience, s'il identifie des contraintes ou des exigences différentes qui influent sur l'image actualisée ou énoncée ?

5.2 Le français n'est pas le seul champ disciplinaire

La didactique du français a déjà élaboré des descriptions de postures d'écriture dans des activités précises (comment la dissertation, par exemple, amène à prendre une posture de sujet discutant, *cf.* Delforce 1985, 1991). Mais, la discipline français, les types de tâches d'écriture qu'elle propose, variables, on le sait, selon les niveaux scolaires et les exigences institutionnelles est loin d'être le seul lieu où les élèves sont confrontés à la production de texte. Pour construire finement la notion d'image scripturale, on peut se demander quelles sont les variations d'images scripturales selon le niveau, la tâche demandée, la discipline. De même les difficultés d'écriture des élèves ne sont pas de même nature selon les disciplines, les tâches. Peut-on construire des familles de tâches d'écriture selon les disciplines et les niveaux (résumer, élaborer une réponse, écrire une fiction, faire un compte-rendu d'observation, prendre des notes, etc.) ? Peut-on identifier des images valorisées/dévalorisantes selon les genres de textes, les cadres institutionnels, les disciplines, etc. ?

5.3 L'élève n'est pas le seul à construire une image scripturale

Certes, s'il est important de voir si les élèves perçoivent les effets des images scripturales et comment ils formulent ce problème, on ne peut le faire sans analyser comment les enseignants construisent dans leur lecture des textes d'élèves ces images scripturales, comment ils induisent valorisation et dévalorisation de certains rapports au texte et à l'écriture dans d'autres situations, comme la lecture littéraire par exemple. Le programme de recherche implique une description des pratiques des enseignants : comment les pratiques de lecture des textes d'élèves se modifient-elles selon que l'enseignant connaît ou pas les élèves ? A quel moment, dans l'acte de lecture, l'enseignant construit-il une image-cadre du texte qu'il lit ?

5.4 Quels modes d'intervention didactique ?

Toutes ces questions débouchent sur des perspectives didactiques qui concernent directement la classe. Quelles démarches élaborer et avec quels objectifs ? Peut-on faire bouger les élèves et comment ? Peut-on, et comment, les faire réfléchir aux calculs d'écriture en jeu dans la construction / reconstruction de l'image du scripteur ? Peut-on, et comment, leur faire anticiper l'attente du lecteur en terme de posture d'écriture et leur apprendre à se positionner par rapport à cette attente (*cf.* Delcambre, Denizot, 1999) ? En formation, de même, ces problèmes sont-ils abordés et comment ?

5.5 Ouvrir vers d'autres directions de recherche

Il nous semble important de ne pas oublier deux dimensions de recherche peu représentées dans les lignes qui précèdent : les dimensions génétique et sociologique.

On peut en effet interroger le rapport à l'écriture et au texte en fonction du développement de l'enfant. Que faire des représentations fréquentes chez le jeune scripteur qu'on ne peut écrire que le vrai, ou que, s'il s'agit d'écrire du fictif, alors tout est possible ? Comment amener les élèves à construire une image efficiente d'eux-mêmes comme scripteurs lorsqu'ils doivent écrire des textes intermédiaires, mixant le fictif et le réel, comme le sont les textes scolaires du genre de la rédaction (*cf.* Clanché 1998) ? De même, dans l'écriture argumentative, on sait bien que cela ne va pas de soi, pour bien des élèves, d'écrire en endossant une opinion qui n'est pas la sienne. Comment se développe génétiquement ce rapport à l'écriture, au vrai, à l'expression de soi, etc. ?

De même, il faut tenir compte de ce que les études sociologiques ont construit sur les valeurs sociales attachées à certains types de rapport au langage. Lahire (1993) a montré combien les positions de contrôle ou de distance métalangagiers sont liées à des pratiques sociales de l'écrit qui caractérisent certaines catégories sociales plus que d'autres. En quoi une réflexion métalangagière sur les images scripturales s'appuierait-elle sur les pratiques scripturales de certains élèves ? Si tel est le cas, quelles sont les limites d'une telle approche ? Ou comment, et à quel niveau, tenir compte de ces limites ?

6 Conclusion

Au moment de conclure cet article, nous aimerions rappeler deux éléments qui nous paraissent essentiels pour la compréhension de notre propos.

En premier lieu, il est clair que pour nous la dimension critique (*cf.* 3) que nous avons adoptée doit être appréhendée comme une forme d'hommage : nous avons pris le temps d'exposer nos divergences avec les théoriciens qui ont ouvert des pistes d'importance et nous ont ainsi permis de penser. C'est parce qu'ils ont posé des thèses fortes que nous pouvons en débattre et avancer avec eux sur ces questions.

En second lieu, il est tout aussi clair pour nous que ce que nous soumettons ici à la lecture publique n'est qu'une base de travail embryonnaire et très discutable et que nous sommes, conséquemment, dans l'attente des réactions et des débats que nous espérons susciter.

Bibliographie indicative

Aster (1988) : n° 61, *Les élèves et l'écriture en sciences*, Paris, INRP.

Barré de Miniac C. & Reuter Y. (2000) : « Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège. Présentation d'une recherche en cours » *La Lettre de la DFLM*, n° 26, *Écrire pour apprendre*.

Bautier É. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.

Bautier É. (1997) : « Écrire, apprendre, se construire au lycée. Des perspectives pour étudier les productions d'élèves », dans M. Marquillo–Larry, éd. : *Écriture et textes*

d'aujourd'hui, Cahiers du français contemporain, n° 4, CREDIF ENS Éditions.

BAUTIER É. (1998) : « Je ou Moi : apprentissage ou expression ? », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 363, avril.

BAUTIER É. & BUCHETON D. (1995) : « Qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? », *Le français aujourd'hui*, n° 111, *Le collège : un passage difficile*.

BAUTIER É. & ROCHEX J. Y. (1998) : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, A. Colin.

BERNSTEIN B. (1975) : *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit.

BERRENDONNER A. (1981) : *Éléments de pragmatique linguistique*, Paris, Minuit.

BOURGAIN D. (1988) : *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*, Thèse d'État, Besançon.

BUCHETON D. (1994) : « Vécu, affects et réécriture du récit », *Le Français d'aujourd'hui*, n° 108, *Écrire au brouillon*.

BUCHETON D. (1995) : « Aider l'élève à devenir un sujet écrivant ou de quelques ingrédients à bien mélanger », *Recherches*, n° 23, 107-116.

BUCHETON D. (1995) : *Écritures, réécritures, récits d'adolescents*, Berne, Peter Lang.

BUCHETON D. (1996) : « Réécritures et épaississement du texte » dans PLANE S. & DAVID J., éds. *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF.

BUCHETON D. éd. (1997) : *Conduites d'écriture*, Versailles, CRDP.

BUCHETON D. & BAUTIER É. (1996) : « Interactions : co-constructions du sujet et des savoirs », *Le Français aujourd'hui*, n° 113, *Interactions : dialoguer, communiquer*.

CHARLOT B. (1997) : *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J. Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, Paris, A. Colin.

CLANCHÉ P. (1988) : *L'enfant écrivain*, Paris, Éditions du Centurion.

DABÈNE M. & REUTER Y. éds. (1998) : *LIDIL*, n° 17, *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, mars, Grenoble, Université Stendhal.

DELCAMBRE I. (1998) : « Parler d'une classe (la décrire ?) dans un mémoire professionnel », *Pratiques*, n° 99, La description.

DELCAMBRE I. & DENIZOT N. (1999) « Nadège ou les infortunes de l'écriture » *Recherches* n° 31, 115-142.

DELCAMBRE P. (1997) *Écriture et communications de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

DELFORCE B. (1985) : « Approches didactiques d'un écrit « fonctionnel » : les difficultés de la dissertation », *Pratiques*, n° 49, Metz, CRESEF.

DELFORCE B. (1991) : *La notion de difficultés langagières : images, usages et apprentissages de la communication écrite*, Thèse de doctorat, Université de Lille 3.

DUCROT O. (1984) : *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.

DUFAYS J. L. (1994) : *Stéréotypes et lecture*, Liège, Mardaga.

FLAHAUT F. (1978) : *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.

FRANÇOIS F. (1993) : *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.

FRANÇOIS F. (2000) : « Comment lisons-nous, interprétons-nous des récits d'auteur-élèves ? Un point de vue » dans FABRE COLS C., éd., *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles De Bœck–Duculot, 257-269.

GOFFMAN E. (1973) : *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit.

GOFFMAN E. (1974) : *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.

GOODY J. (1977 / 1979) : *La raison graphique*, trad. fr., Paris, Minuit.

GRIZE J. B. (1996) : *Logique naturelle et communications*, Paris, PUF.

GUFONI V. (1996) : « Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : approche critique » *Études de Linguistique Appliquée* n° 101, 20-32.

GUIBERT R. (1989) : *Jeux énonciatifs. Enjeux évaluatifs. Le rapport au texte d'étudiants adultes préparant des diplômes d'adultes*, EHESS, juillet 1989.

GUIBERT R. & JACOBI D. éds. (1990) : *Éducation permanente*, n° 102, *Les adultes et l'écriture*.

GUIGUE–DURNING M. (1995) : *Les mémoires en formation*, Paris, L'Harmattan.

HALTÉ J. F. (1984) : « L'annotation des copies », *Pratiques* n° 44, 61-69.

LABOV W. (1969, éd. fr. 1978 / 1993) : « La logique de l'anglais non standard », dans *Le parler ordinaire*, Paris, Minuit.

LAHIRE B. (1993) : *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Presses Universitaires de Lille.

LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.

MAINGUENEAU D. (1999) : « Ethos, scénographie, incorporation », dans R. AMOSSY *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

MOIRAND S., ALI BOUACHA A., BEACCO J. C. & COLLINOT A., éds. (1994) : *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Peter Lang.

NONNON É. (1995) : « Les interactions lecture-écriture dans l'expérience professionnelle : le mémoire des professeurs débutants », *Pratiques*, n° 86, Metz, CRESEF.

NONNON É. (1998) : « La notion de point de vue dans le discours », *Pratiques* n° 100, 99-123.

OLSON D. R. (1994/1998) *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, trad. fr., Paris, Retz.

PLANTIN C. (1996) : « Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas », *Langue française*, n° 112, 9-30.

PLANTIN C. (1997) : « L'argumentation dans l'émotion », *Pratiques* n° 96, 81-100.

QUET F. (2000) : « Vouloir dire et savoir écrire dans les textes qui paraissent rompre le « contrat didactique » », dans FABRE COLS C., éd., *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles De Bœck–Duculot, 243-256.

RABATEL A. (1997) : « Une histoire de point de vue », *Recherches textuelles*, n° 2, Université de Metz, diff. Klincksieck.

RABATEL A. (1998) : *La construction textuelle du point de vue*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*,Paris, ESF.

REUTER Y. (1998) : « De quelques obstacles à l'écriture de recherche », *Lidil*, n° 17.

RISPAIL M. (2000) : « Écrire pour se rassurer : entre pratiques de l'oralité et appropriation du scriptural scolaire. Des collégiens écrivent à leur ancien maître », dans FABRE–COLS C., éd., *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Bœck–Duculot, 224-242.

Les cahiers THÉODILE, vol. 1, n° 1 (novembre 2000), pp : 19-45

Rapport au langage — rapport à la norme : les difficultés d'expression dans l'épreuve de synthèse au concours de professeur des écoles

Guy LEGRAND
IUFM Nord — Pas–de–Calais
Équipe THÉODILE – E.A.1764

INTRODUCTION

L'objet de cet article est d'examiner les difficultés d'expression relatives à la maîtrise de la langue, chez des étudiants d'IUFM, à l'occasion de la préparation à l'épreuve de synthèse du concours de professeur des écoles et de présenter leurs réactions devant le signalement des dysfonctionnements.

Le *Bulletin officiel* n° 43 du 23 novembre 1994 du Ministère de l'éducation nationale définit les épreuves. L'épreuve écrite de français comporte « *une synthèse de textes et documents relatifs à l'acquisition et à l'enseignement de la langue française* [...] » (p. 3 126). Cinq types de spécifications caractérisent l'exercice et contraignent l'écriture des candidats. La longueur, « [...] *pourra varier entre un quart et un tiers de celle du dossier proposé.* » (p. 3 127). L'organisation générale est décrite ainsi : « *Une note de synthèse doit comporter une brève introduction destinée à présenter le dossier et à indiquer le problème central qu'il pose. Il faut ensuite un développement ordonné dans lequel le candidat confronte les documents sur des points essentiels qu'il aura dégagés. [...] Une conclusion peut rappeler très rapidement les éléments les plus marquants de la confrontation des documents.* » (p. 3 127). En matière de démarche, « *Les candidats ne doivent pas se contenter de juxtaposer les thèmes qu'ils ont repérés ni présenter une suite de remarques émiettées et sans articulation. Ils doivent structurer leur présentation (organisation discursive, paragraphes, etc.).* » (p. 3 127). Du point de vue énonciatif, « *La note de synthèse doit être neutre et objective : chaque idée présentée doit être nettement identifiée et rendue à son auteur par une référence explicite.* » (p. 3 127). Enfin, en ce qui concerne la langue, « *Le candidat doit manifester une bonne maîtrise de la langue française : lexique adéquat, orthographe, morphologie et syntaxe respectées, présentation matérielle et écriture*

correctes. » (p. 3 127).

A l'expérience, le réassemblage argumentatif des idées majeures de trois, quatre ou cinq textes différents sur le même thème, dans un cadre formel et en un volume d'expression assez réduit, engendre de nombreux embarras et s'avère très problématique pour tous les étudiants.

On n'enregistre ici que les phénomènes syntaxiques ou sémantico-syntaxiques proprement dits en délaissant les erreurs orthographiques et morphosyntaxiques. Les copies de 137 étudiants, répartis en deux vagues annuelles, ont été dépouillées systématiquement, à raison d'une copie par étudiant. Vue la lourdeur de la tâche, outre la correction proprement dite, le recensement a été ventilé sur plusieurs sujets d'entraînement. Le nombre de dysfonctionnements est au total de 129, repérés chez une population de 42 étudiants soit pratiquement 31 % d'entre eux (ce pourcentage n'a valeur que par rapport aux conditions de recueil : une copie par étudiant, sur des sujets différents. À l'intérieur d'un même groupe, au long d'une année universitaire, la proportion de scripteurs concernés est bien plus importante : autour de 70 % selon un décompte approximatif effectué pendant l'année 1999-2000.). L'effectif d'erreurs par copie fluctue de 1 à 6, la moyenne étant de 3,07.

Comme il s'agit, par les entraînements auxquels ils sont soumis, de faire progresser les étudiants dans leur expression, il a paru judicieux d'aller plus loin que de simples signalements et recensements d'erreurs ou de maladresses, d'aller plus loin aussi que la succession de traitements ponctuels. Il a semblé possible et intéressant de typologiser les dysfonctionnements par familles linguistiques de difficultés, l'idée étant qu'une connaissance des différentes catégories d'erreurs selon le point de vue linguistique, assorties d'exemples divers, pourrait permettre aux intéressés de mieux les sentir, les prévenir ou les détecter et les traiter. Cette idée n'est évidemment pour l'heure qu'une hypothèse. Cependant, elle a été retenue. C'est la raison pour laquelle on s'écarte du mode d'analyse qu'avait adopté Henri Frei (1929), regroupant les phénomènes en « besoin d'assimilation », « différenciation », « brièveté », « invariabilité », « expressivité », même si l'on retrouve ces caractères dans l'étude qui sera développée. Il est à noter que le travail de classification a ensuite été fourni partiellement aux étudiants mais n'a pu être réalisé avec eux en raison de sa complexité et du temps qu'il demande. Le domaine le plus pourvoyeur d'usages anormaux peut être désigné par une catégorie d'analyse inspirée de Chomsky (1965), souvent remodelée depuis, celui des sous-catégorisations. Il lui est donné ici une extension plus grande que dans l'ouvrage évoqué. On classera certains dysfonctionnements sous la rubrique de la catégorisation syntaxique lorsque la construction utilisée dans laquelle est impliqué un terme ne se trouve jamais (ex (8) : [...] *s'intéressent sur la fonctionnalité d'un écrit* ; « s'intéresser sur + nom » n'existe pas). Il sera fait appel à la catégorisation lexicale lorsque la construction dans laquelle un terme se trouve inséré existe mais pas avec le ou les termes dans l'entourage duquel ou desquels il ap-

paraît (ex (61) : [...] *faciliter les élèves* [...] : la construction « faciliter + nom » existe - faciliter un travail - mais un trait sémantique du complément « élèves » n'est pas en adéquation avec ce que supporte le verbe « faciliter » à savoir le trait [-animé] pour son complément. La coordination, la phrase complexe, les ruptures syntaxiques, la phraséologie, la comparaison et la modalisation, la négation, les pléonasmes et des phénomènes divers sont les autres rubriques sous lesquelles peuvent se classer les difficultés. La diversité de ces catégories n'interdit pas de dégager en conclusion quelques lignes de force en rapport avec les caractéristiques de la tâche à réaliser.

D'autre part, dans le même dessein d'une prise de conscience, les étudiants ont été, le plus souvent possible, amenés à commenter leurs propres erreurs à l'oral, dans les « interstices » des cours ou T.D. (pendant les pauses, les moments de travaux individuels ou de groupe) ou dans quelques minutes grapillées dans les emplois du temps. La méthode consistait d'abord, le plus possible, à les laisser réagir sans consigne particulière, puis, selon les caractéristiques de ces réactions, à compléter l'examen par les éléments d'un protocole non explicité systématiquement auprès d'eux et qui n'a pu toujours être rigoureusement respecté, pour diverses raisons matérielles ou psychologiques : le signalement leur paraissait-il justifié, reconnaissaient-ils qu'il y avait erreur, si non quelle position prenaient-ils par rapport au signalement, si oui, comment expliquaient-ils son apparition dans leur texte, quel traitement envisageaient-ils, que feraient-ils à l'avenir pour éviter le dysfonctionnement ? Leurs propos sont révélateurs de rapports à la langue qui sont souvent ignorés ou délaissés.

Le plan de chaque paragraphe est le suivant : sont d'abord présentées, en classement, les difficultés d'expression ; suivent des analyses et commentaires et, le plus souvent, des réactions des auteurs, recueillies après le signalement de leurs propres erreurs. Les exemples sont numérotés et cités dans l'ordre croissant de leur saisie initiale dans les copies et le numéro est porté en tête de citation. Il est à noter que lorsqu'une erreur apparaît plusieurs fois sur le même matériel langagier (par exemple sur le verbe « favoriser »), elle est le fait de scripteurs différents, à trois exceptions près concernant autant d'étudiants ; chaque énoncé porte alors, bien sûr, un numéro différent mais ces mêmes dysfonctionnements, dans les relevés, sont tous assemblés à la suite du premier qui a été noté, quelle que soit leur numérotation ; cette mesure est destinée à mettre en valeur les cas identiques. Ensuite les citations reprennent la numérotation croissante normale. Afin d'aider la lecture, la zone d'anormalité est soulignée dans les énoncés. L'orthographe des copies a été respectée. Les auteurs sont dénommés « étudiants » bien que les les groupes soient composés d'étudiants à plus des quatre cinquièmes.

1 Catégorisation lexicale

La plupart des faits répertoriés dans cette rubrique ressortissent à ce que l'on appelle couramment des impropriétés. Parfois, une ressemblance phonétique (paronymie), une proximité sémantique ou au contraire une relation antonymique sont clairement en jeu dans la confusion, d'autre fois non. On a choisi de distinguer ces deux cas.

1.1 Des phénomènes de forte proximité formelle ou sémantique sont en jeu (par exemple entre le terme employé et celui qui aurait pu ou dû l'être, entre un dérivé employé et le terme source alors qu'ils ne supportent pas les mêmes associations lexicales)

1.1.1 Suite sujet-verbe

4 *Le rapport enfant écrit a besoin d'un intermédiaire.* [nécessite ...?]

1.1.2 Relation verbe - complément (verbe conjugué ou infinitif ou participe passé ou gérondif)

24 *Enfin, Weiss et Gross s'étendent à dire qu'une démarche progressive affine la connaissance d'un texte* [...] [s'éntendent ...?]

61 *Comment faciliter les élèves dans l'approche de la culture écrite.* [aider ...?]

97 *Il faut proposer des exercices qui doivent faciliter les élèves dans leur production.*

112 *Cela facilitera les élèves à produire des textes différents.*

114 *Ils en viennent donc à proposer l'utilisation des typologies de textes pour faciliter les élèves à mieux comprendre les écrits.*

118 *En facilitant l'enfant dans ses apprentissages, il gardera le goût d'apprendre.*

68 *Cela fera parcourir un enfant à travers une ou plusieurs histoires.* [circuler, passer, avancer, déplacer ...?]

90 *Voyons comment l'école s'y prend pour apporter en plus ce qui fera parcourir un enfant à travers une ou des histoires.*

65 *Goigoux rejoint ce sens lorsqu'il parle de conceptualisation de la langue écrite, c'est-à-dire s'intéresser au comment fonctionne la langue écrite* [rejoint cette opinion ...?]

84 *Les désintérêts portés à la lecture sont présents.* [manifestés envers ...?]

99 *Cette pédagogie montre des problèmes qui sont bien connus.* [présente ...?]

113 *Toutes les activités basées sur la typologie des textes permettent* [...] *mais montrent aussi des inconvénients.*

1.1.3 Rapport sujet-attribut

35 *De plus, la lecture active ouvre alors la polémique puisque pour Faguet, la précipitation devient une identité à la paresse.* [est identifiée ...?]

1.1.4 Suite nom-complément de nom

5 *Trois textes font le constat de la lecture.* [l'analyse ...?]

73 *Après avoir souligné le manque d'intrusion des élèves dans le monde de l'écrit, selon cet auteur l'école joue un rôle essentiel dans ce domaine.* [insertion ...?]

42 *En aucun cas, comme pourraient le laisser croire les textes de Faguet et Dot, la vitesse de lecture va être la solution à la compréhension.* [l'incompréhension ...?]

1.2 Aucune proximité formelle ou sémantique forte ne semble en jeu

1.2.1 Relation verbe – complément d'objet direct

56 *Cela donne des objections.* [entraîne ...?]

76 *Les difficultés que possèdent les élèves face à l'écriture d'un texte ne viennent-elles pas de l'enseignement ?* [que manifestent ...?]

91 *C'est peut-être le défaut que l'on peut faire ici.* [détecter ...?]

113 *Toutes les activités basées sur la typologie des textes permettent un certain nombre d'avantages* [...] [présentent un certain nombre ...?]

On remarque deux tendances nettes : les relations verbe-complément fournissent le plus gros contingent (la construction verbale reste donc un problème important dans le domaine de la complémentation), les parentés de forme et de sens (1.1) entraînent des erreurs bien plus nombreuses que les autres cas (1.2). D'autre part, le matériel nominal qui constitue les arguments des verbes (sujet ou complément essentiel) ou les composants des syntagmes nominaux est, très souvent, tout à fait abstrait :

- avantage
- compréhension
- constat
- défaut
- désintérêt
- difficulté
- identité (pour identification)
- inconvénient
- intrusion (pour « insertion » probablement)
- manque
- objection
- problème
- rapport
- sens (pour « opinion » probablement)

– solution

Les verbes ne semblent pas présenter la même unité que les noms.

– avoir besoin (pour « nécessiter »)
– faire (2)
– donner
– rejoindre
– montrer (2)
– permettre
– faciliter (5)
– parcourir (2)
– s'étendre (pour « s'entendre »)
– porter
– devenir

C'est donc l'insertion des noms abstraits dans des formules syntaxiques tout à fait basiques qui poserait problème. La transgression des incompatibilités, chez les scripteurs, est facilitée par des proximités sémantiques ou formelles.

De manière plus ou moins claire, parmi les étudiants concernés, moins des deux tiers admettent une négligence ou une maladresse, mais souvent après une réflexion de quelques instants seulement et souvent aussi en minorant l'appréciation d'incongruité. Ils mettent en avant, pour expliquer ces faits, l'étrangeté du discours qu'ils ont à tenir, tout à fait différent par ses thèmes de ce qu'ils ont coutume d'exprimer. Plus du tiers des étudiants s'étonnent de la mention d'anormalité et affirment « parler » comme cela, en pensant s'exprimer comme il faut. Tel est le cas des auteurs de (4), (61), (97), (118), (99), (5) et (56). Ils ont plus de difficultés à trouver des expressions alternatives.

2 Catégorisation syntaxique

C'est massivement l'usage des prépositions qui constitue le fonds des incorrections recensées dans cette rubrique.

2.1 Usage de préposition en contexte « nom + syntagme prépositionnel nominal »

13 *Quelles <u>situations d'apprentissage à la lecture</u> peut on mettre en place dès l'école maternelle ?*

22 [...] *l'enfant va être capable de percer le sens, les hypothèses émises, les contradictions qui vont l'aider dans <u>son apprentissage à la lecture</u>.*

85 *Tout d'abord, Bruno Bettelheim et Karin Zelan évoquent des facteurs liés <u>au désintérêt de la lecture chez les élèves</u>.*

86 *Par ailleurs <u>la curiosité</u> des enfants <u>au monde de l'écrit</u> sera elle-même inégale.*

120 *Elle* [Clotilde Pontecorvo] *préconise une familiarisation du monde de l'écrit.*

Les constructions concernées sont les suivantes :

– apprentissage à N (pour « de ») [2 occurrences]
– curiosité à N (au lieu de « pour » ? ...)
– désintérêt de N (au lieu de « envers » ? ...)
– familiarisation de (au lieu de « avec »)

et les noms qui suivent :

– lecture [3 occurences]
– monde de l'écrit.

Les termes suscitant des difficultés sont des noms relatifs à des opérations psycho-intellectuelles et qui nécessitent quelquefois une préposition différente de « à » et « de », prépositions qui, justement, semblent se substituer à un paradigme plus étendu que délaissent, en l'occurrence, les scripteurs. Ceux-ci, parfois, utilisent d'ailleurs l'une pour l'autre, sous une influence que l'un d'eux a décrite comme on le verra ci-après. Les erreurs peuvent paraître grossières et, curieusement, le matériel lexical est tout à fait circonscrit et apparemment peu spécialisé. En réalité, comme dans le paragraphe précédent, il s'avère que son utilisation constitue une réelle nouveauté pour certains étudiants, du moins dans le contexte syntaxique et sémantique que requiert l'exercice. Les explications données par les auteurs montrent bien qu'un emploi de termes même simples, hors du champ intellectuel ou expérienciel familier et dans le cadre d'un type de performance nouveau nécessitant des efforts particuliers, déstabilise des savoirs pourtant installés. Ainsi « l'apprentissage *à* la lecture » est référé par un des auteurs à « apprendre *à* lire ». Le caractère indu de la préposition dans la première expression est cependant vite reconnu et même, sur incitation, le second auteur de la faute trouve rapidement un autre exemple : on dit « apprendre *à* nager » mais « l'apprentissage *de* la natation ». Le cas de (85) est plus complexe : l'étudiant, suivant en cela les auteurs de l'extrait fourni, voulait en fait mentionner en même temps *le désintérêt des élèves pour la lecture* causé par le manque *d'intérêt des textes de lecture*. Mais il ne semble avoir pris pleine conscience de cette intention, de la distinction conceptuelle qui la suscitait et des contraintes langagières afférentes qu'au cours de la discussion. Il s'avère ici que l'erreur syntaxique est en liaison avec la difficulté de clarifier la pensée et ensuite de l'exprimer précisément et correctement. Le court entretien sur l'énoncé (120) confirme la tendance à la réduction des prépositions à « à » et « de » (« de » au lieu de « avec ») ; l'étudiant assimile « familiarisation de » à d'autres expressions en « de », ici, par exemple, à quelque chose comme « première connaissance de ». Il est inutile de préciser que, dans ce cas, l'auteur n'est pas persuadé de la pertinence d'une mention d'incorrection.

2.2 Usage de préposition en contexte « adjectif + syntagme prépositionnel nominal »

31 *Cependant, M. Tournier reste sceptique à cette littérature.*

93 *Il conviendra de montrer en quoi le monde de l'écrit est spécifique de celui de l'oral.*

110 *Ils essayent de présenter les éléments judicieux à une action éducative.*

Les constructions en jeu sont :

- judicieux à (pour « en vue de » ?)
- sceptique à (pour « par rapport à » ou « devant » ? ...)
- spécifique de (dans le contexte « X est spécifique de Y » signifiant à peu près « X présente des spécificités par rapport à Y »)

Les têtes de syntagme sont des adjectifs de jugement ou de particularisation relativement peu fréquents entrant dans des constructions qui demandent un calcul expressionnel.

Les auteurs concernés acceptent le verdict d'incorrection mais demandent alors qu'on les mettent en état d'employer correctement ces termes qu'ils se sentent obligés d'utiliser.

2.3 Usage de préposition en contexte attendu « verbe + syntagme essentiel direct »

20 *Gilabert met en évidence de la nécessité de faire appel à deux genres de livres.*

60 *Chaque type de textes induit d'étudier certains points grammaticaux.*

112 *Cela facilitera les élèves à produire des textes différents.*

114 *Ils en viennent donc à proposer l'utilisation des typologies de textes pour faciliter les élèves à mieux comprendre les écrits.*

Les constructions verbales en jeu sont :

- induire de
- faciliter à
- mettre en évidence de

et les suites sont :

- nécessité
- étudier
- comprendre

Sauf pour « induire », terme très peu fréquent et d'usage sémantique délicat, les échecs sur « faciliter » et « mettre en évidence » paraissent peu explicables, hormis les calques d'« aider » sur « faciliter » et celui de « l'évidence de ... » sur « mettre en évidence », présentés par les étudiants eux-mêmes en guise de justification. Ils reconnaissent parfaitement l'incorrection et se disent étonnés, pour ces deux cas,

d'avoir commis ces erreurs. L'un des auteurs déclare à ce propos : « C'est tellement nouveau, on est perdu dans nos pensées, on ne fait plus bien attention comment on écrit, même si on relit tout de suite on ne s'en aperçoit pas ».

2.4 Usage de préposition en contexte attendu « verbe + syntagme prépositionnel essentiel indirect »

2.4.1 Une préposition est utilisée de manière indue

2.4.1.1. En construction simple

8 *Tout d'abord, les documents 1 et 2 s'intéressent sur la fonctionnalité d'un écrit.*

37 *Faguet propose une lecture très lente qui permettrait aux lecteurs de prendre du plaisir, et sur ceci aucun auteur ne vient s'opposer.*

39 *La thématique de ces trois documents tourne autour sur la technique de la lecture rapide ou lente.*

58 *Ce dossier est composé de trois textes traitant sur la typologie des textes.*

63 [...] *il est intéressant d'apprendre par cœur un texte afin de se consacrer uniquement sur le fonctionnement du code écrit.*

2.4.1.2. La préposition est amalgamée à un pronom

98 *L'enfant va avoir tendance à s'y désintéresser.*

36 *Odile Dot présente des écrits auxquels la société ne peut se défier* [...]

2.4.2 La préposition est absente

2.4.2.1. En construction simple

52 *L'enfant tente de se souvenir du mieux qu'il peut toutes les étapes du déroulement de l'histoire.*

88 *En effet, il est nécessaire que les élèves découvrent le texte étudié car ils pourront ainsi plus facilement se l'imprégner.*

2.4.2.2. La construction est en liaison avec un pronom relatif

48 *C'est justement ces acquis où la lecture et l'écriture prédomine qu'il s'agit.*

2.4.2.3. La construction est à la forme passive

33 *Mais ces problèmes aperçus lors de ces rencontres peuvent être remédiés.*

Les constructions se présentent ainsi :

- erreur de préposition
  - s'intéresser sur N
  - s'opposer sur N (au lieu de « à »)
  - se consacrer sur N
  - se défier à N

  - se désintéresser à N
  - tourner autour sur N
  - traiter sur N
- absence de préposition
  - remédier N
  - s'agir N (impersonnel)
  - s'imprégner N
  - se souvenir N

On remarque que la plupart des verbes dénotent, au plan sémantique, un mouvement de l'intellect. Du point de vue formel, les verbes pronominaux sont assez nombreux, comme le sont aussi des formules syntaxiques particulières comme l'amalgame en pronominalisation, la relative et le passif. Curieusement, dans ces cas, la préposition « sur » se substitue parfois à la préposition « à ». Une conjonction de facteurs sémantiques et formels est une cause assez abondante d'embuches, même avec des prépositions simples. Seuls les énoncés sous 2.4.1.1 sont spontanément reconnus comme incorrects par les étudiants, qui d'ailleurs n'en expliquent guère l'apparition, sauf pour l'un d'eux qui suppose l'influence d'une tournure comme « se pencher sur ». En 2.4.1.2, 2.4.1.3, et en totalité sous 2.4.2, les auteurs sont très réticents à reconnaître une incorrection, même si l'on résout les pronominalisations en retrouvant les constructions de base, que certes, ils reconnaissent valides ; mais le passage d'une formule dépliée à une formule compacte pronominalisée d'une seule manière paraît à plusieurs une exigence outrancière même s'ils reconnaissent que la formule dite correcte est sans doute mieux reçue.

2.5 Usage de préposition en contexte « Nom / pronom + syntagme prépositionnel infinitif »

38 *En effet, la vitesse est liée à la vitesse de compréhension et non à celle de faire aller ses yeux.*

116 *Ces deux textes insistent sur les apports pour le maître à utiliser la typologie des textes.*

On perçoit ici que l'utilisation de syntagmes prépositionnels infinitifs basiques (avec « à » et « de »), semble à l'étudiant une solution économique pour résoudre un problème de mise en mots particulièrement délicat à l'endroit où il est rendu de sa rédaction. En (38), il n'y a guère d'autre solution que de passer par un adjectif qui n'est pas morphologiquement en rapport avec « faire aller ses yeux » : il fallait sans doute évoquer la « vitesse oculaire », expression apparemment indisponible, à ce moment, chez l'auteur ou passer par une nominalisation telle que « mouvement des yeux ». En (116), on pouvait, par exemple, passer là aussi par une expression nominale du type « d'une utilisation de la typologie des textes », mais sans doute

avant la graphie de « pour le maître ». L'auteur de (36) reconnaît que l'expression est malheureuse mais paraît plus sensibilisé à la gaucherie qu'à l'incorrection, dans l'explication de laquelle il entre cependant. L'auteur de (116) est beaucoup plus réticent devant la critique de son énoncé qu'il trouve assez expédient pour exprimer ce qu'il voulait dire et paraît peu convaincu par l'analyse négative de la tournure « apport à + infinitif ».

3 Coordination, juxtaposition

La coordination n'est pas seulement un lieu parmi d'autres où peuvent apparaître divers phénomènes, mais le site où, typiquement, se constatent certains usages spécifiques qui peuvent se rattacher néanmoins à d'autres cas. En particulier les énoncés examinés sous 3.1 sont clairement en rapport avec le paragraphe relatif à la catégorisation syntaxique et plus spécialement l'usage des prépositions.

3.1 Changement de préposition dans le syntagme coordonné ou juxtaposé

3.1.1 Dans une suite « verbe [...] + syntagme prépositionnel infinitif »

11 [...] *et cela aide aussi à se repérer et de connaître la répartition des idées.*

40 *Elle* [la meilleure technique de lecture] *consiste à lire le livre doucement, de prendre son temps ...*

125 *Ceci permet d'approfondir certains apprentissages et à prendre une certaine distance vis-à-vis de la tâche.*

Les tournures en cause sont :

- aider à + inf. [...] et de + inf.
- consister à + inf.[...] et de + inf.
- permettre de + inf.[...] et à + inf.

Le changement de préposition dans le membre coordonné est bien reconnu comme incorrect et n'est expliqué des auteurs que par une inattention.

3.1.2 Dans une suite « nom [...] + syntagme prépositionnel infinitif »

121 *Le fait d'amener l'enfant à prendre conscience des rôles joués par l'écrit et à le familiariser aux étapes menant à la rédaction de textes lui permettent à son tour de devenir producteur d'écrits.*

La tournure en jeu est :

- le fait de + inf. [...] et à + inf.

Elle est reconnue incorrecte. Son apparition est expliquée par la longueur de la phrase. La substitution de « de » à « à » devant « familiariser » ne semble pas d'ailleurs une bonne solution à l'auteur qui préférerait renoncer à « le fait de ... ».

3.1.3 Dans une suite « nom [...] + proposition substantivée »

67 *Tous les auteurs font ressortir dans leurs textes la difficulté d'entrer dans le monde de l'écrit et sur ce qui peut poser problème aux élèves.*

L'auteur ne délivre aucun commentaire de cet énoncé et peine beaucoup à fournir une substitution. Il finit par trouver que, par rapport au membre coordonné « sur ce qui peut poser problème », le nœud « font ressortir la difficulté » serait à remplacer par « attirent l'attention ».

Dans ce cas, sous 3.1, la coordination et la juxtaposition font manifestement perdre la construction correcte utilisée juste précédemment.

3.2 Coordination de termes à syntaxe différente avec mise en facteur commun d'un syntagme qui prendrait deux fonctions différentes ou se trouve engagé dans une construction qui ne peut convenir aux deux membres coordonnés.

Le terme « mis en facteur » est porté en gras.

12 *A quoi sert et comment* **la lecture** *fournit-elle un acquis fondamental ?*

15 *Comment utiliser et quels sont* **les objectifs** *recherchés par l'utilisation de ces différents facteurs pour aller vers un apprentissage de la lecture.*

66 *Les enfants n'ont pas un accès et une approche égalitaire* **au monde de l'écrit**.

105 *Lire à haute et silencieuse* **voix** *est deux efforts différents.*

106 *Favoriser et accéder* **à la compréhension** *est un devoir pour le maître.*

111 *Ils commencent à se familiariser et à reconnaître* **les différents textes**.

124 *Comment aborder et entrer dans* **l'écrit**.

Les syntagmes coordonnés sont :

(12) à quoi sert et comment N_1 fournit N_2
(106) favoriser et accéder à N
(111) se familiariser et utiliser N
(124) aborder et entrer dans N
(15) comment utiliser et quels sont les N
(105) haute et silencieuse voix

On retrouve en partie, dans ces raccourcis typiques de la coordination, les difficultés repérées précédemment, avec ici ellipse de termes communs, indue en raison justement de la différence de préposition dans la construction des syntagmes incorrectement coordonnés. Comme sous 3.1, il apparaît que la coordination est concomitante d'une perte de « mémoire syntaxique » propre à engendrer des écarts. Mais ici, en outre, son utilisation avec un terme commun aux deux membres coordonnés entraîne des calculs sémantico-syntaxiques trop complexes à mener rapidement. En effet, à propos de ces tournures les étudiants concernés prétendent souvent que des expressions ainsi condensées sont indispensables à une réflexion approfondie, que

d'ailleurs les auteurs reconnus s'expriment ainsi, qu'il s'agirait, en quelque sorte, d'une « parlure » particulière, pour reprendre un terme ancien. A un certain degré de réflexion, il serait loisible d'échapper à la pénibilité du langage ordinaire et de ses lois, pour peu que l'on reste compréhensible. Déplier son expression pour la normaliser aboutirait à de pénibles pesanteurs. Enfin, dans l'exercice particulier auxquels ils s'entraînent, le volume et le temps seraient particulièrement comptés. Or, on remarque qu'en (15) et en (106) le propos devient incompréhensible ou incohérent ; dans le premier cas la pensée du scripteur devient nébuleuse en raison du rajout à « objectifs » de compléments qui concernent plutôt le second membre coordonné. En (106), l'argument premier des verbes « favoriser » et « accéder » ne pourrait être, selon la forme de la construction, que « le maître », or cela est incohérent du point de vue du sens ; si le maître « favorise », ce n'est pas pour « accéder » lui-même. Il manque manifestement, au moins, le factitif « faire ». Cette phrase recèle donc deux erreurs, l'une purement syntaxique, l'autre sémantico-syntaxique. Dans ces deux cas, les auteurs concernés ont mal ressenti la double mention de dysfonctionnement dans des phrases aussi courtes et l'un d'eux a déclaré avec dépit : « Bon, d'accord, admettons que je sais pas parler français ! Il faut croire que personne s'en était jamais aperçu ou alors on aurait pu me le dire avant ! ».

3.3 Position déviante de la première particule alternative

3 *Marlise Weiss et Marie-Marthe Gross regrettent que l'adulte cherche trop souvent à faciliter l'apprentissage en proposant des condensés de texte qui n'ont soit plus de sens soit dans lesquels on a enlevé une partie des éléments servant à l'apprentissage.*

3.4 Position éloignée du nœud de la coordination

19 *Les auteurs s'emploient à leur manière à définir quelles sont les meilleures méthodes à mettre en place et les types d'outils divers à utiliser pour amener l'enfant à un meilleur apprentissage de la lecture mais aussi ses objectifs.*

3.5 Sens adversatif renforcé de « mais » en l'absence de l'alternative

20 *Pour réussir l'apprentissage, il faut savoir varier la nature des textes d'étude, familiariser avec toutes sortes d'écritures mais aussi par l'utilisation d'image, de livre illustré comme matériel conduisant à la lecture du texte seul.*

Dans les cas de 3.3 à 3.5, les étudiants sentent l'anomalie mais ont beaucoup de mal à l'expliciter ou même à la citer précisément et sont très embarrassés par sa rectification.

3.6 Ellipse du sujet après une conjonction

26 *Quelques jeunes éprouvent des difficultés de lecture car ont une mauvaise méthode ...*

54 *C'est aussi quelque chose d'animé car appartient à l'être humain.*

Cette erreur est entraînée par le fait que l'ellipse du sujet après « et » est possible et même considérée comme élégante dans le cas où les segments coordonnés ont le même sujet. Elle résulte donc d'une hypothèse fausse sur le fonctionnement de la langue, par généralisation. Les auteurs admettent la mention d'incorrection sans commentaire.

4 Phrase complexe

4.1 Subordonnée conjonctive complétive

4.1.1 La conjonction de subordination est omise

9 *De ce sujet, les documents 1 et 2 s'accordent à dire cette situation de lecture permet la découverte du sens de l'écrit par l'enfant lui-même et qu'elle permet de libérer son imagination.*

Il s'agit ici d'un simple oubli, d'autant que la conjonction de subordination est reprise plus tard après le coordonnant.

4.1.2 La conjonction de subordination est répétée

117 *Goigoux montre qu'avant d'apprendre les règles et codes de l'écriture qu'il est déterminant d'avoir sa propre expérience de découverte de la lecture.*

Ce cas est assez fréquent dans les brouillons et probablement relatif à la nécessité ressentie de rappeler la subordination après un circonstanciel de tête et avant le complexe sujet-verbe. Il est étonnant de ne pas rencontrer ce fait en plus grand nombre.

4.1.3 Problème de catégorisation syntaxique

Les verbes utilisés n'admettent pas la subordination complétive.

94 *Le premier document insiste tout d'abord qu'il existe différentes conditions préalables à l'apprentissage de la lecture.*

102 *Claudine Favre évoque également que des efforts doivent être consentis de la part du maître.*

103 *Le document présente que le travail effectué peut être envisagé en classe moyenne à condition de considérer les erreurs de manière positive.*

115 *La diversité des textes suscite que l'on se pose la question de savoir comment les classer.*

128 *Cet auteur cite aussi que certains enseignants sont embarrassés par la présence d'une BCD.*

La plupart des verbes en jeu

- citer
- évoquer
- insister
- présenter

– susciter

permettent de rapporter des propos et sont utilisés sur le modèle de « dire ».

Les étudiants consultés semblaient penser que ces tournures sont certes peu usitées mais qu'elles peuvent se trouver dans un certain type d'écrit réflexif.

Se posent, à chaque fois, en tout cas, les problèmes du discours rapporté et de la polyphonie qui se retrouveront plus bas et qui sont, de manière manifeste, en liaison avec l'exercice de synthèse. L'exemple suivant est aussi de ce type.

4.1.4 Ellipse de verbe déclaratif

En coordination, se trouve la phrase :

10 *En effet Laurence LENTIN définit le livre comme un objet matériel qui s'utilise selon certaines conventions, et qu'il est nécessaire de faire connaître à l'enfant ces conventions sinon ces derniers manipulent le livre n'importe comment.*

Le cas de (10) est curieux ; on pourrait interpréter la subordonnée « et qu'il est nécessaire de faire connaître à l'enfant ces conventions » comme une relative erronée avec reprise incorrecte de l'antécédent « conventions » mais utilisation tout à fait répertoriée de la coordination en français ; il s'agit d'une figure de construction qui consiste à coordonner à un terme (ici « conventions ») un élément qui lui serait plus ordinairement subordonné directement (« conventions qu'il est nécessaire de faire connaître à l'enfant »).

Cependant, l'étudiant concerné adopte une autre analyse qui justifie l'insertion de cet exemple dans les subordonnées conjonctives. En effet, il y aurait ellipse d'un verbe déclaratif du type « affirme » après le « et ». On retrouve ici la même question du discours rapporté que l'on côtoiera encore.

4.2 Subordonnée conjonctive « circonstancielle »

123 *Selon si c'est une narration, une description, un travail doit être mis en place avec les élèves.*

127 *Dans la vie de tous les jours, l'enfant pourra côtoyer de nombreux livres qui si selon Poslaniec sont considérés comme l'égal d'une littérature générale facilitera son choix.*

L'association, rare de « si » et « selon » est manifestement très délicate à gérer, regroupant à la fois une condition et une alternation. Les auteurs concernés pensaient ces tournures possibles.

4.3 Subordonnée relative

4.3.1 Problème de choix du pronom relatif

4.3.1.1. Dont

Dont est suppléé indument par un autre relatif

28 *Les discussions entre auteur et lecteurs apportent des informations non négligeables que celui-ci pourra tenir compte lors de ces prochains travaux.*

36 *Odile Dot présente des écrits auxquels la société ne peut se défier.*

48 *C'est justement ces acquis où la lecture et l'écriture prédomine qu'il s'agit.*

53 *Pour les phrases correctes, il ne faut pas prendre en considération la prononciation de certains mots ainsi que l'absence de la négation « ne » qui à l'oral l'omission fait partie du langage familier.*

Dont est incorrectement utilisé

95 *Alain Bentolila, dans le second document, suggère une utilisation de textes variés, dont le maître les aura choisis pour leur signification.*

104 *Le deuxième document est un extrait dont ses auteurs se rendent compte de la difficulté de mise en œuvre.*

« Dont » est suppléé indument par « auquel », « que », « qui ». En (48), au moins, une autre solution serait possible : mettre la préposition « de » devant « ces acquis ». Dans l'un des deux cas déviants où « dont » apparaît, il est mis pour « que » et dans l'autre cas se relève la difficulté classique concernant le possessif.

Dans toutes ces occurrences, les étudiants reconnaissent vite des tentatives incertaines et leur manque de maîtrise. Deux d'entre eux font vertement remarquer que rien n'a jamais été fait pour leur faire acquérir les emplois dits corrects et quatre affirment même n'avoir jamais été sensibilisés à des incorrections concernant le pronom relatif, jusqu'à présent.

4.3.1.2. LEQUEL

57 *Filliolet présentait une méthode laquelle il ne préconisait pas.*

« Lequel » ne peut être employé comme complément d'objet direct. Sa présence à la place de « que » s'explique par un long usage de ce dernier pronom dans le passage qui précédait cette phrase. L'auteur était fermement persuadé que le langage « littéraire » autorisait cette construction.

4.3.1.3. OÙ

55 *Filliolet avait déjà adhéré à cette idée où il proposait de centrer la démarche sous trois axes.*

Peut-être une correction pourrait-elle s'aménager en « à propos de laquelle ... », qui demande un calcul sémantico-syntaxique. La solution par « où » paraît la plus expédiente au rédacteur. Il n'admet pas que soit retenue la non conformité de sa phrase.

4.3.1.4. QUI / QU'IL

50 *Pour Chomsky le milieu est un activateur de ce DAL qu'il joue le même rôle que le moteur pour une voiture.*

101 *Le phénomène qui est intéressant de noter ici est que le maître ne se rend pas compte que son action est plutôt défavorisante.*

En coordination, on trouve,

41 *L'œil de l'enfant s'attarde sur chaque mot mais pour que l'enfant lise vite il faudrait d'abord qu'il comprenne le sens des mots et qui les mémorise.*

La confusion « qui / qu'il » est classique surtout dans le langage quotidien un peu relâché. Les étudiants comprennent et reconnaissent l'erreur qu'ils attribuent à une pratique orale.

4.3.2 Absence du sujet

69 *C'est par les divers commentaires que font de leurs actes de lecture quotidiens que les enfants en prennent conscience.* (Le sujet de « font » est bien « enfants »)

C'est manifestement la complexité du propos et le report de la décision d'insérer « enfants », une première fois devant « font », une seconde fois à la suite immédiate et une troisième fois après « quotidiens » qui prive « font » de sujet. L'erreur est comprise de l'auteur.

4.4 Les subordonnées interrogatives

4.4.1 Le verbe n'admet pas la subordination interrogative

1 *Les auteurs se questionnent sur comment peut-on amener les enfants au savoir-lire ?*

91 *Ainsi, on peut s'interroger sur quelles perspectives faut-il donner à la lecture pour qu'elle s'inscrive dans une démarche d'apprentissage centrée sur le plaisir.*

65 *Goigoux rejoint ce sens lorsqu'il parle de conceptualisation de la langue écrite, c'est-à-dire s'intéresser au comment fonctionne la langue écrite.*

4.4.2 Le verbe admet la subordination interrogative mais pas avec une préposition

64 *Noell et Laurichesse relatent du Comment enseigner autrement avec un album.*

4.4.3 Le verbe admet la subordination interrogative mais elle est mal employée

46 *On ne peut déterminer si ce sont des loups ou des louveteaux et combien sont-ils.*

96 *Il faudra comprendre quel rôle l'école joue t elle à ce niveau.*

109 *La question est de savoir pourquoi faudrait-il utiliser la typologie de texte.*

119 *Il convient de montrer en quoi l'utilisation du brouillon est-elle importante pour aborder le texte long.*

Il faut remarquer que toutes ces interrogations incorrectes sont partielles ; aucune n'implique la réponse « oui » ou « non ». Trois verbes introducteurs d'interrogation

n'admettent pas une subordination interrogative (4.4.1). Il y aurait lieu de nominaliser l'interrogation en :

– s'interroger sur N
– se questionner sur N
– s'intéresser à N

Pour ces trois verbes (citations du 4.4.1), il s'agit clairement d'une licence et d'une facilité que reconnaissent les auteurs qui toutefois déclarent utiliser fréquemment ces tournures à l'oral et trouvent qu'elles devraient être admises par la langue.

L'un des verbes supportant une subordonnée interrogative admet cette construction mais l'emploi d'une préposition rend l'énoncé incorrect (4.4.2) :

– relater de quelque chose.

Dans un premier temps, l'auteur ne voit pas d'expression alternative, puisqu'il pense que « relater » s'emploie avec « de ».

Relevons au passage que ces difficultés sont, une fois de plus, associée à des prépositions.

Dans les autres cas (4.4.3), un discours direct est accueilli par une configuration de discours indirect, ce qui rend évidemment l'énoncé déviant. Les verbes concernés sont :

– comprendre
– déterminer
– montrer
– savoir

Il semble bien que, pour ces quatre verbes, ne soit pas à mettre en cause la complexité du propos. Les auteurs ne parlent pas comme cela mais pensent qu'à l'écrit cela convenait bien. Il s'agirait d'un phénomène d'hypercorrection.

Dans ces cas, examinés en 4.4, l'interrogation indirecte, rapportée ou non, est une source d'erreurs tout à fait en liaison avec une des nécessités de la synthèse : poser et résoudre des questions, référer aux interrogations d'autrui.

5 Ruptures syntaxiques

On parle de rupture non pas lorsque les relations syntaxiques sont mises en œuvre de manière imparfaite ou défectueuse, mais lorsque ces liens ne sont plus aménagés, plus perceptibles, ou qu'ils ne le sont que très difficilement.

5.1 Syntaxe du sujet

70 *Quant au troisième texte extrait de Émile de J. J. Rousseau en 1762 montre tout ce que l'étude d'un seul de ces grands textes peut apporter à l'enfant.*

80 *D'une part dans le livre Lire-écrire au cycle des apprentissages co-signé par Chartier, Clesse, Hébrard, aborde la diversité des lieux d'apprentissage.*

81 *Enfin les auteurs de Enseigner autrement avec un album de De Noell et Laurichesse mettent en avant l'utilisation de l'album.*

Le terme putativement sujet est inséré dans un autre syntagme doté d'une autre fonction. Les auteurs reconnaissent vite le dysfonctionnement syntaxique sauf pour l'énoncé (81), dans lequel le complément en « de » précédé des noms propres devrait être perçu comme une simple parenthèse, le vrai sujet étant « auteurs ». Dans tous ces cas, l'erreur semble associée à la nécessité de mentionner l'auteur et le titre de l'ouvrage d'où est tiré l'extrait.

5.2 Coordination d'énoncés sans liens structuraux

45 *A partir de là on les fait réfléchir sur la suite du texte donc production d'écrits.*

L'étudiant déclare qu'il s'agit d'une facilité du langage oral, tentée à l'écrit pour raccourcir et accélérer l'expression.

5.3 Ajout de paraphrase, de commentaire, de quasi-citation, de polyphonie dépourvus des outils ou procédés d'insertion nécessaires

32 *De plus, de bonnes lectures, dans le sens le lecteur comprend l'écrit et la lecture est intéressante, vont donner le goût de la lecture.*

34 *« Bonne » pédagogue ne se marie pas forcément avec la méthode qu'applique Flamme Noire pour faire peur à ses louveteaux.*

47 *Loup Bleu est le fils de Flamme Noire et de Grand Loup reste qu'une supposition.*

65 *Goigoux rejoint ce sens lorsqu'il parle de conceptualisation de la langue écrite, c'est-à-dire s'intéresser au comment fonctionne la langue écrite.*

126 *Savoir en effet comment fonctionne la langue écrite, que Goigoux nomme « conceptualisation » est importante pour réussir à apprendre à lire ensuite.*

A chaque fois, c'est bien l'intégration grammaticale assez fidèle d'assertions étrangères à l'auteur de la synthèse qui cause le défaut, et les solutions, extrêmement diverses, ne relèvent pas de l'acquisition de procédés particuliers, mais ressortissent à l'ensemble des règles syntaxiques.

Dans ce cas, l'étudiant s'impose l'introduction assez littérale de ces propos, quelquefois par une illusion de facilité, mais sans pouvoir aboutir à des citations explicites nombreuses, que proscrit l'exercice. L'auteur se trouve alors avoir à effectuer, en réalité, des calculs syntaxiques doubles : en effet, ceux-ci doivent assurer à la fois la correction de son propre propos et la gestion de l'accueil en son sein de propos étrangers. Cette difficulté se retrouve aussi plus bas. On présente, à titre d'illustration, quelques solutions pour les cas enregistrés ici :

32 ... dans le sens où ...

34 L'expression «bonne pédagogue » ...

47 Que Loup Bleu soit ...

65 ... c'est-à-dire de la prise de conscience du fonctionnement ...

126 ... ce que Goigoux nomme ...

Les auteurs affirment qu'ils s'exprimeraient ainsi à l'oral et que le traitement des cas demanderait trop de temps. Ils pensent, en majorité, éviter dorénavant ce genre de tournure trop complexe à gérer.

5.4 Rupture complexe

75 *A l'aide de la lecture de ses camarades son texte pourrait être amélioré, puis passer à la réécriture de son écrit.*

122 *Claudine Fabre reconnaît qu'un texte, s'il doit être remanié plusieurs fois, il ne faut pas avoir peur de prendre son temps pour obtenir un bon résultat.*

127 *Dans la vie de tous les jours, l'enfant pourra côtoyer de nombreux livres qui si selon Poslaniec sont considérés comme l'égal d'une littérature générale facilitera son choix.*

En 75, l'étudiant admet l'incorrection, beaucoup moins en 122 dont l'auteur dit qu'en tout cas, il parlerait comme cela ; il est sûr d'avoir déjà rencontré des phrases de ce genre, ce qui d'ailleurs est probablement vrai puisqu'il s'agit d'une anacoluthe un peu poussée.

En 127, le cas est très complexe. L'auteur admet immédiatement que sa phrase est « un peu bancale », mais il lui est difficile de la rectifier et d'analyser précisément les dysfonctionnements. Rapidement, il se raidit devant l'analyse qui lui est faite : après le relatif « qui » débute immédiatement une proposition hypothétique en « si » qui ne reçoit ni verbe ni sujet ; en outre, le verbe « faciliter » en fin de phrase n'a aucun sujet. L'étudiant devient acerbe : « On n'avait qu'à nous apprendre à rédiger correctement, on ne m'a jamais dit des trucs comme ça, et maintenant comment je fais ? ».

On remarquera que les cas les plus fréquents de rupture syntaxique sont provoqués par l'insertion de noms d'auteurs et de titres, de commentaires, de paraphrases, d'éléments polyphoniques et de discours rapporté, tous en relation avec les impératifs de l'exercice.

6 Utilisation de la phraséologie

On regroupe aujourd'hui sous le terme « phraséologie » des expressions ou combinaisons figées très courantes de la langue, des idiolectes, hormis les clichés et proverbes. Certains sont grammaticalisés, d'autres non, certains sont spécifiques d'un oral familier. Des utilisations indues dans les copies constituent une approche, infiniment modeste, en extension.

2 *La lecture fonctionnelle permet dans un premier lieu de surmonter les difficultés.*

17 [...] *il existe une fonction propre à tout écrit d'où il faut également faire prendre conscience aux enfants des différentes fonctions de l'écrit* [...]

25 *Certaines œuvres sont difficiles à lire pour les enfants due au style ...*

29 *Ils ne comprennent pas du à un vocabulaire compliqué ...*

30 *Quant à Tournier, il existe une seule littérature qui est appelée littérature générale.*

108 *Quant à Mas et Turco, même si les typologies sont nécessaires se pose le problème du temps pour leur élaboration.*

43 *C'est tout du moins ce que semble affirmer de façon plus nuancée Odile Dot.*

51 *On peut dire que dans cette histoire l'enfant utilise ou tente d'utiliser beaucoup de fois la subordination.*

82 *Les deux textes ainsi produits sont relativement courts mais correspondent aux instructions officielles des compétences à acquérir.*

103 *Le document présente que le travail effectué peut être envisagé en classe moyenne (à condition de considérer les erreurs de manière positive).*

Les expressions incriminées sont issues directement, le plus souvent, des usages langagiers oraux des étudiants, lesquels, en ce domaine, acceptent facilement l'avis négatif ou réservé d'un expert tout en regrettant le « conservatisme » de l'écrit ou de la langue normée en général.

7 Comparaison, modalisation

44 *Dans la mesure où celui-ci* [le lecteur] *va à l'essentiel, la compréhension sera d'autant plus meilleure.*

62 *Goigoux estime que le maître passe trop de temps sur la signification du code que sur l'organisation.*

72 *L'objectif d'intéresser l'élève, de l'impliquer affectivement dans l'histoire pourrait avoir alors l'effet inverse que l'effet escompté, à savoir un désintérêt des élèves.*

74 *Ainsi, les élèves qui entrent à l'école primaire n'ont pas été plus ou moins en contact avec le monde de l'écrit.*

128 *Quoi qu'il en soit aujourd'hui, la littérature de jeunesse, présente d'autant plus un intérêt économique que pédagogique selon Isabelle Jan notamment avec la présence massive des éditeurs.*

La mise en relation comparative d'informations ou d'états, l'évocation des degrés d'un phénomène, font surgir des difficultés et des confrontations d'expressions et d'idées qui par delà les simples dysfonctionnements syntaxiques peuvent mettre en péril la signification elle-même, comme dans (128).

Ici encore, les étudiants mettent en cause le caractère vétilleux de la langue (ou du correcteur !) ; ils reconnaissent une maladresse mais rechignent à accepter la mention d'incorrection.

8 Négation

42 *En aucun cas, comme pourraient le laisser croire les textes de Faguet et Dot, la vitesse de lecture va être la solution à la compréhension.*

47 *Loup Bleu est le fils de Flamme Noire et de Grand Loup reste qu'une supposition ;*

53 *Pour les phrases correctes, il ne faut pas prendre en considération la prononciation de certains mots ainsi que l'absence de la négation « ne » (qui à l'oral l'omission fait partie du langage familier).*

Les étudiants émettent ici le même genre de remarque que précédemment.

9 Périssologie[1] ou battologie[2]

Le pléonasme n'est pas, en lui-même, une erreur langagière mais une figure tout à fait admise. Cependant, la rhétorique distingue divers types de pléonasmes proscrits dont nous trouvons quelques exemples.

6 *Il convient que les maîtres doivent proposer des lectures variées.*

7 *Quatre documents prenant en compte le domaine de la lecture à l'école nous sont proposés, en abordant le problème du livre et de sa lecture dans l'enseignement.*

16 *Pour les enfants tout écrit suscite chez eux une vive émotion.*

49 *Ces apprentissages ne peuvent être supportés par la seule discipline, le français, où ces deux enseignements y figurent.*

87 *Aussi, il est nécessaire de familiariser dès le plus tôt possible, les élèves à la variété des textes.*

100 *Les élèves sont capables de repérer les difficultés de lecture comme ils font de même avec les films à la télévision.*

Dans tous ces cas, il s'agit évidemment d'itérations d'informations de même type, que le correcteur a jugé vicieuses mais que les étudiants expliquent comme relevant d'une nécessité d'insistance ou d'expression frappante. Ce qui est désigné comme un défaut est justifié par eux comme une sorte d'usage rhétorique non considéré comme défectueux.

10 Autres dysfonctionnements

10.1 Position du sujet

14 *L'élève d'école maternelle est prêt alors à fournir des efforts pour apprendre à lire comme le remarque Gilabert. Puisqu'il, sans le savoir, possède déjà des connaissances qui l'aideront à apprivoiser l'écrit.*

1. Pléonasme vicieux.
2. Répétition d'une pensée partiellement ou totalement par les mêmes termes.

10.2 Pronominalisation

92 *C'est ce genre de lecture qui permettra à l'enfant de comprendre le monde qui l'entoure et d'en aimer sa diversité.*

Curieusement, (pour le correcteur !), les étudiants concernés n'entraient pas dans l'acceptation de la mention d'incorrection, même référée à des règles de syntaxe, considérées par eux comme peu probantes. La discussion étant stérile, les énoncés ont été proposés à divers publics témoins de préparationnaires, sans que l'origine soit mentionnée. A chaque fois, le premier énoncé (14) a été rejeté par une franche majorité, mais considéré comme simplement « original », « bizarre », « curieux » ou même « frappant » par une minorité non négligeable (les décomptes n'ont pas été faits). En revanche, les avis sont beaucoup plus partagés pour le second (92) ; les jugements s'équilibrent beaucoup plus. Une remarque fréquente est que beaucoup parlent et même écrivent ainsi et que ce genre d'emploi s'entend couramment à la radio et à la télévision.

10.3 Rapport entre l'actant d'un gérondif ou d'un infinitif et l'actant premier du verbe principal

Le verbe dit principal est soit le verbe conjugé de la proposition principale soit l'infinitif qui suit la forme verbale impersonnelle de la principale.

59 *En partant de modèles simplifiés comme le mentionne Filliolet cela a permis d'établir des architypes.*

73 *Après avoir souligné le manque d'intrusion des élèves dans le monde de l'écrit, selon cet auteur l'école joue un rôle essentiel dans ce domaine.*

89 *Il revient au maître de montrer comment le code graphophonétique est organisé afin de savoir comment « marche » la langue écrite.*

Les auteurs sont quasiment imperméables aux explications qu'on leur fournit quant à l'incongruité de leur énoncé, causée par la dissociation manifeste ou de fait entre l'actant des gérondif, infinitif et infinitif passé et l'actant principal. L'auteur de (73) sent néanmoins une « légère maladresse ».

10.4 Temporalité du gérondif

7 *Quatre documents prenant en compte le domaine de la lecture à l'école nous sont proposés, en abordant le problème du livre et de sa lecture dans l'enseignement.*

Le gérondif exprime une quasi simultanéité ou un rapport de cause avec le verbe principal, or que les documents abordent un problème ne peut être tenu pour un fait vraiment simultanée de la proposition de lecture, ni pour une cause de cette proposition. Il suffirait de supprimer le « en » et bien sûr de revoir la réitération de « lecture ». L'auteur n'entre pas dans l'explication qui lui est fournie.

CONCLUSION

La plupart des impropriétés portent sur des termes abstraits ou des termes en proximité formelle ou sémantique (paronymie, quasi synonymie, antonymie).

L'essentiel des incorrections provient de l'usage des outils de mise en relation : prépositions, coordination, subordination.

Dans ce cas, les erreurs peuvent être classées, pour la plupart, en quatre grandes catégories. La première ressortit à un manque indéniable de maîtrise de certaines procédures et usages dans les zones citées : par exemple « relater de » pour les prépositions, « une utilisation de textes variés dont le maître les aura choisis pour leur signification » en ce qui concerne la subordination, à propos de laquelle, également, l'insertion de discours interrogatif et de discours rapporté est difficultueuse.

La seconde catégorie d'erreurs consiste en usages oraux familiers non normés, plaqués sur l'écrit.

Dans quelques cas, il est sans doute possible d'incriminer une simple inadvertance de graphie.

Enfin, la quatrième classe d'erreurs semble davantage en rapport étroit avec la situation langagière dans laquelle se trouvent les scripteurs. La spécialisation des thèmes abordés déplace le champ des usages et bouleverse celui des associations familières. Pour certains étudiants, le matériel lexical en cause, même s'il ne figure pas parmi les fortes fréquences, se caractérise moins par sa rareté extrême que par le domaine peu parcouru auquel il appartient et donc par une familiarité d'usage faible en certaines expressions: « ⋆l'apprentissage à la lecture » est mieux ressenti comme incorrect étant référé à « ⋆l'apprentissage à la natation ». La mémoire des traits syntaxiques de certains termes semble être associée de manière privilégiée à certains contextes. Secondement, le type de conduite langagière à tenir, très contraint et spécialisé, engendre de fortes tensions. Le discours de la synthèse donne lieu à des tournures anormales en raison de la densité des relations à assurer dans des sujets de réflexion souvent nouveaux pour les étudiants et dans un volume d'écrit relativement réduit. Ainsi, les prépositions et la coordination engendrent ou permettent parfois des condensations, des raccourcis d'expression et des facilités non admissibles en liaison avec des délaissements syntaxiques : les impératifs de la construction initiale ne sont pas respectés. Certains problèmes de subordination, un bon nombre de ruptures de constructions sont dus à la polyphonie. la prise en charge de l'interrogation indirecte ou de propos rapportés, l'insertion de courtes paraphrases, de commentaires, de références, toutes mesures énonciatives rendues nécessaires par l'exercice.

On citera, pour terminer l'observation des usages, quatre grandes tendances langagières qui semblent perceptibles à la faveur de cette plongée dans des fragments d'écrit non normé produit en situation très particulière et dont les auteurs sont dotés

d'un bagage d'étude important (au moins la licence). L'assimilation syntaxique se détecte chez de nombreux candidats : les traits syntaxiques d'un mot sont transférés sur un autre mot de la même famille ou qui partage avec le premier des éléments sémantiques communs ; il en est ainsi, par exemple, de « faciliter » qui est inséré à l'instar d'« aider » dans des tournures du type « ⋆ faciliter (quelqu'un) (à faire quelque chose) », « ⋆ porter un désintérêt à » est calqué de « porter un intérêt à » et « ⋆ se défier à » de « se fier à ». Trois termes envahissent le champ des prépositions : « à », « de » et « sur », voire se cannibalisent entre elles : « ⋆ sceptique à », « ⋆ désintérêt de » (au lieu de « envers », par exemple), « ⋆ s'intéresser sur ». La coordination semble s'employer de manière condensée en fonction de la seule syntaxe d'un des membres coordonnés (souvent le second), même en des phrases très courtes : « ⋆ A quoi sert et comment la lecture fournit-elle un acquis fondamental ? », « ⋆ Comment aborder et entrer dans l'écrit ? ». Le discours rapporté et l'interrogation indirecte sont mal traités. Enfin, quelques faits et explications syntaxiques sont totalement étrangers à certains scripteurs, ils n'y entrent pas : telles sont, par exemple, les règles d'emploi du gérondif ou l'incompatibilité de « en » avec un possessif.

Devant la détection et le signalement des anomalies, les étudiants manifestent cinq attitudes, qui caractérisent leur rapport à la langue écrite, au moins à travers l'exercice auquel ils sont soumis et les relevés de dysfonctionnements auxquels il a donné lieu :

1. la reconnaissance des erreurs, qu'ils réfèrent à diverses causes
   - l'ignorance ou la certitude que les tournures employées étaient correctes,
   - l'inattention,
   - des usages oraux,
   - la nouveauté du discours et la complexité globale de la tâche discursive ;

   (Cette dernière raison est éventuellement assortie de deux commentaires : des étudiants demandent, quelquefois vigoureusement, qu'une aide leur soit dispensée et critiquent implicitement ou explicitement l'institution de ne pas leur avoir fourni les moyens nécessaires jusqu'à présent ni de les avoir sensibilisés à ces questions ; d'autre part, est parfois relatée l'impossibilité de détecter les erreurs lors d'une relecture proche de la rédaction, tant l'auteur est encore lié aux premiers moyens d'expression trouvés et utilisés, pour rendre compte d'idées qu'il n'a pas coutume de manipuler.)
2. l'affirmation que le type de discours attendu d'eux nécessite, comme il leur semble qu'il en est chez les auteurs socialement reconnus, quelques libertés ou affranchissements envers les règles, tolérés par rapport à un usage moins intellectuel ;
3. l'idée que certaines tournures qui leur semblaient correctes mais qu'ils ne pratiqueraient pas à l'oral ni dans un écrit banal, sont caractéristiques d'un

écrit plus élaboré ;

4. la relativisation des mentions d'incorrection ou d'impropriété ; certaines expressions incriminées sont plutôt trouvées bizarres, peu naturelles, malhabiles, lourdes, mais le jugement de transgression des règles de la langue ou d'emploi des mots semble excessif ;
5. le refus ou l'incompréhension de la mention d'incorrection ; les tournures qu'ils ont utilisées leur semblent tellement correspondre à des nécessités, résoudre facilement des problèmes d'expression ou appartenir banalement à un usage tout à fait commun qu'il leur semble inconcevable de les récuser au nom d'une normalité linguistique dès lors conçue comme étriquée.

Il faut ajouter que se manifeste parfois, de manière atténuée ou acerbe, l'expression d'un dépit de dévalorisation, plus ou moins amorti par une discussion (qui ne pouvait être qu'assez brève) sur les conditions d'acquisition d'un usage social comme celui du langage écrit dans une activité aussi spécifique que l'épreuve de synthèse d'un concours.

Ces attitudes attestent un rapport tout à fait actif à la langue et complexe par rapport à la norme. Assez souvent reconnue et acceptée, cette dernière est d'autres fois refusée, mal cernée, relativisée, référée ou opposée à la situation, aux nécessités et difficultés d'écriture qu'elle engendre, aux licences qu'elle devrait permettre ou même aux facilités d'expression en général. Le rapport à l'oral montre bien qu'il est distingué de l'écrit mais en même temps, et cela se comprend bien, des usages oraux considérés à tort comme corrects parsèment les textes.

Quelle action avoir face à ce constat ? Ce serait évidemment le sujet d'un autre article. Plusieurs pistes ont été suivies. La mention des dysfonctionnements s'est accompagnée, dans le cadre de ce travail, d'une explication quant à la raison des signalements, par rapport à des règles que, d'ailleurs, certains se sont étonnés de ne pas trouver dans les grammaires. Il était d'abord tenté de faire énoncer cette explication par le scripteur, concomitamment à une rectification de l'expression. Ce travail a été plus ou moins laborieux selon les cas et selon que l'étudiant acceptait, comprenait ou non le repérage de l'erreur. Une autre perspective a consisté à attirer l'attention sur ces règles souvent non écrites dans les grammaires ; dans ce cas, il est évident qu'un recours à quelques éléments de linguistique générative est un vecteur puissant de prise de conscience. La réflexion s'est encore portée sur les différents niveaux de norme langagière et sur leurs conditions d'acquisition. Enfin, les essais de réécriture ont été un peu théorisés ; les rapports entre les nécessités d'expression, les formes envisageables pour y déférer, les exigences normatives et le point de vue du lecteur ont été examinés. A cet égard, beaucoup des énoncés trouvés dans les copies ont fait l'objet d'un travail collectif plus ou moins approfondi, après que les auteurs, restant anonymes, eurent donné leur accord. Tout cela n'a pu se faire que

dans un horaire restreint. Enfin, il a été maintes fois rappelé aux étudiants qu'une maîtrise de ce type d'écriture passait, de manière privilégiée, par la lecture intensive de textes se rapportant aux mêmes sujets et contenant les mêmes caractéristiques, textes qu'on trouve en particulier dans les annales ...

BIBLIOGRAPHIE

CHOMSKY Noam (1965), *Aspects de la théorie syntaxique*, Seuil, Paris, 1971.

FREI Henri (1929), *La grammaire des fautes*, Slatkine reprints, Genève, 1971.

Les cahiers THÉODILE, vol. 1, n° 1 (novembre 2000), pp : 47-85

La place du méchant dans les récits d'enfants d'école maternelle : Problème cognitif ou affectif ?

Céline MARMET
École Gambetta – Armentières
Équipe THÉODILE – E.A.1764

Dans les écoles maternelles, les activités axées autour du récit se résument généralement à la lecture d'une histoire par le maître ou par des intervenants, lors d'actions conteuses. Par ailleurs, les histoires de méchants ont tendance à être mises à l'écart par les enseignants, peut-être de crainte de créer des angoisses chez les élèves. De plus, l'expression écrite, notamment la production d'une histoire, est quasiment inexistante. Quand les maîtres se prêtent à cette activité, cela s'effectue souvent collectivement, par le biais de la dictée à l'adulte. Cela a l'avantage, certes, de faire créer « un livre » par la classe, de garder une trace écrite, mais ne permet pas de savoir si les enfants ont compris comment fonctionnent les récits, notamment l'importance des personnages.

En fonction de ce constat, la question de départ d'une étude menée en maîtrise « Sciences de l'Éducation » a pris la forme suivante : « *Quelle est la place accordée au méchant dans les premiers récits des enfants ?* »

En effet, les théoriciens du récit ont beaucoup travaillé sur la structure des histoires (la plus connue étant celle du schéma canonique (Larivaille 1974 et Adam 1984), et sur l'importance des personnages (Glaudes & Reuter 1998). Cependant, peu de recherches ont été menées sur la place que les jeunes élèves accordent à leurs personnages dans une situation de production d'histoires. Or, en tant qu'enseignante, nous avons pu constater que généralement, les récits produits par les élèves ne sont pas très riches. D. G. Brassart (1988) tend à montrer que ceux-ci se limitent souvent à une juxtaposition d'actions organisées autour d'un personnage central. P. Clanché (1988) rejoint cette idée en expliquant qu'il s'agit généralement de scénarios proches des formes actantielles du type opposition agresseur / agressé. Cela signifie que les élèves produiraient des histoires « chronologiques », sans développement de dynamique, lié au fait que les personnages n'ont pas de rôle, d'actions bien déterminées. Ainsi, si la dynamique est courte, cela pourrait être lié au fait que les élèves ne développent pas le rôle de leurs personnages.

Peu de recherches ont donc été effectuées sur l'importance des personnages pour les jeunes enfants. Par ailleurs, peu d'études ont été réalisées sur les « méchants » (les théoriciens ayant travaillé sur les personnages ont effectivement porté leurs analyses sur les personnages en général, sans s'intéresser à un type particulier). Or, le personnage méchant est intéressant à étudier car son rôle est considérable, dans les contes principalement : il permettrait aux enfants de projeter sur lui leurs conflits internes (ce qui impliquerait un allongement du texte, qui aurait par conséquent plus d'intérêt). Nous avons donc limité notre recherche à ce personnage.

L'hypothèse générale de notre recherche suggérait donc que *les récits produits par les jeunes enfants sont souvent courts, dans la mesure où ils ne développent pas de dynamique. Cela pourrait être dû notamment à un manque de développement du rôle du méchant*.

Sur la base de ce postulat initial, nous avons cherché à savoir :

- si l'absence de développement du rôle du méchant pouvait être attribuée à un problème cognitif : les élèves n'auraient pas perçu l'importance de ce personnage pour le fonctionnement, le développement et l'intérêt de l'histoire ;
- ou si cette absence de développement pouvait être attribuée à un problème affectif : la peur du méchant. Pierre Glaudes [1] explique en effet que les difficultés des enfants à développer un récit proviennent parfois de blocages qu'ils rencontrent à l'égard de certains personnages. Ceci se caractériserait par un rejet très marqué des méchants.

Pour opérationnaliser ce questionnement, nous avons envisagé dans un premier temps de faire inventer une histoire à des enfants. Bettelheim (1976, pp. 24-25) indiquant que les contes de fées prennent tout leur sens à l'âge de cinq ans, en raison des effets psychologiques que ces derniers ont sur eux, nous avons choisi des élèves de grande section de maternelle (4-6 ans).

Nous tenons à préciser ce que nous entendons par « *inventer une histoire* » : le terme « *inventer* » signifie pour nous « raconter un récit qui n'existe pas », et la notion d' « *histoire* » renvoie à une « succession d'actions chronologiques avec un personnage central comme fil directeur », et / ou « le passage d'un état intial à un état final ».

Dans un premier temps, la consigne proposée était : « *Racontez une histoire* », ce qui a permis de recueillir un *premier* corpus (voir quelques exemples de récits d'élèves en annexe).

En second lieu, nous avons formulé la consigne ainsi : «*Racontez une histoire dans laquelle il y a un méchant* ». En effet, notre première hypothèse stipulant que les élèves ne développeraient pas de dynamique, nous avons pensé que si nous leur imposions d'insérer un méchant, la phase centrale du récit serait peut-être plus dé-

1. Pierre Glaudes, « Personnage et psychanalyse textuelle », dans Glaudes & Reuter, 1988b.

veloppée. Cela a constitué notre *deuxième* corpus, recueilli avec un autre groupe d'élèves.

Enfin, notre seconde hypothèse stipulant que les élèves ne développeraient pas (ou peu) le rôle du méchant, nous avons pensé que si nous leur imposions un certain type de personnage, cela les aiderait peut-être encore plus à développer son rôle. C'est pourquoi, lors du recueil du troisième corpus, la consigne était « *Racontez une histoire dans laquelle il y a une sorcière* ». Un troisième groupe d'élèves a participé à cette activité.

Le recueil des histoires s'est donc déroulé en trois étapes :

- corpus 1 : « *Racontez une histoire* »
- corpus 2 : « *Racontez une histoire dans laquelle il y a un méchant* »
- corpus 3 : « *Racontez une histoire dans laquelle il y a une sorcière* »

Ces corpus ont été recueillis auprès de trois groupes différents. Chaque élève n'a donc été soumis qu'à une seule consigne, l'objectif n'étant pas de les amener à complexifier leur récit en les soumettant successivement à chacune des consignes.

Après avoir fait raconter une histoire aux élèves, nous les avons interrogés sous forme d'entretiens. Pour construire la grille d'entretien, les questions posées ont été regroupées selon trois thèmes :

1. *le développement du rôle du méchant* (afin de vérifier l'hypothèse 2) ;
2. *la « conscience cognitive »* (qui correspond à la vérification de l'hypothèse 3) ;
3. *l'importance de l'affectif* (qui permet de vérifier l'hypothèse 4).

Les questions ont été posées dans l'ordre suivant (*cf.* la grille d'entretien à la page suivante).

Les questions de départ sont plutôt générales, et relatives à l'appréciation de l'histoire, et évoluent au fur et à mesure vers les zones qui nous intéressent :

- La comparaison de l'histoire produite avec les autres récits permet d'estimer la conscience cognitive des élèves (voir si les enfants savent comment sont construites les histoires).
- Toujours en ce qui concerne la conscience cognitive, faire parler les élèves sur le méchant, permet de voir s'ils estiment la place de ce personnage importante dans les récits
- Enfin, en leur posant des questions quant au devenir de ce personnage, nous pouvons apprécier si l'absence de développement du rôle du méchant est liée à un problème affectif.

Le regroupement des questions par thèmes a permis d'une part, d'analyser les représentations des élèves quant au thème abordé et de comparer leurs réponses.

TAB. 1 – *Grille d'entretien*

questions	Formulation des questions
1	a) Es-tu content de ton histoire ? b) Est-ce qu'elle te plaît ?
2	Est-ce que tu aurais voulu changer quelque chose, ajouter ou enlever quelque chose à ton histoire ?
3	a) Est-ce que les histoires que l'on te raconte sont comme ça ? b) Est-ce qu'elles ressemblent à ton histoire ? c) Est-ce que ton histoire a des choses identiques et d'autres différentes avec les histoires que l'on te raconte ?
4	a) Est-ce qu'il y a un (ou plusieurs) méchant(s) dans ton histoire ? (uniquement pour le corpus 1 : Raconter une histoire) b) Peux-tu me parler du méchant de ton histoire ? Comment est-il, à quoi ressemble-t-il ? c) Est-ce qu'il a un rôle, une place importante dans ton histoire, est-ce que tu en parles beaucoup ? Pourquoi ?
5	Que devient ton méchant à la fin de ton histoire ? Pourquoi ?
6	Est-ce qu'il existe des histoires sans méchant ? Est-ce que tu en connais ?
7	Est-ce que tu penses que c'est important qu'il y ait un/des méchant(s) dans les histoires ? Pourquoi ?
8	Quelles histoires préfères-tu : celles dans lesquelles il y a des méchants ou celles dans lesquelles il n'y a pas de méchants ? Pourquoi ?
9	Est-ce que tu as peur des méchants dans les histoires ? Pourquoi ?

Quatorze élèves, au total, ont été interrogés : Corentin C, Oriane, Thomas, Serge, Mehdy, Aymeric, Florence, Florian, Rémy, Marine, Brenda, Tõmas, Lucas, Corentin T. Ils font partie d'une classe de moyenne-grande section à Bailleul (59) comprenant 28 élèves.

Nous avons retenu, en collaboration avec l'enseignante de la classe, trois facteurs

de différenciation entre les élèves :

- l'âge ;
- le niveau scolaire des enfants (« bon », « moyen », « faible » [2], sachant que dans l'ensemble, il s'agit d'une bonne classe, de moyenne-grande section) ;
- le milieu social d'origine de l'enfant (CSP des parents).

Les enfants sont âgés de 4 ans 7 mois à 5 ans 11 mois. Trois élèves sont issus de milieu défavorisé (Serge, Mehdy, Brenda), huit sont issus de milieu moyennement favorisé (Thomas, Aymeric, Florence, Florian, Marine, Rémi, Tõmas). Neuf élèves ont un bon niveau scolaire (Corentin C, Oriane, Serge, Florence, Marine, Rémi, Tõmas, Corentin T, Lucas), deux ont un niveau moyen (Thomas et Florian) et trois sont assez faibles (Mehdy, Aymeric et Brenda).

Les élèves ont été interrogés individuellement. L'histoire et l'entretien ont été effectués le même jour, et dans cet ordre. Le recueil des données s'est étalé de novembre 1998 à mi-janvier 1999. Les corpus ont été systématiquement enregistrés et retranscrits.

Comme nous disposions à la fois d'histoires et d'entretiens, nous avons décidé d'effectuer en premier lieu une *analyse histoire par histoire*. Cela nous a permis de cerner la particularité du discours de chaque enfant, mais aussi de comparer les élèves entre eux, et d'aboutir ainsi à des tendances. Dans un deuxième temps, nous avons effectué une *analyse thématique*.

1 L'ANALYSE DES HISTOIRES

Pour analyser les récits produits par les élèves, nous avons décomposé l'histoire en la mettant en relation avec les cinq étapes du schéma quinaire, et nous avons recherché le rôle tenu par le méchant. Nous avons ainsi remarqué que certains élèves avaient produit des histoires à plusieurs séquences, qui n'avaient parfois aucun lien entre elles. D'autres récits étaient peu organisés ou omettaient certaines étapes. Pour ces élèves, nous avons cherché à savoir :

- si l'histoire était « logique » [3];
- si elle présentait une intrigue [4] ;
- si la phase centrale (dynamique) était développée ;
- quel était le nombre de méchants insérés et leur rôle ;
- si le rôle du (des) méchant(s) était développé [5] .

2. Il s'agit du niveau estimé par l'enseignante

3. Le terme « logique » renvoie pour nous à la « cohérence » de l'histoire, à savoir si le récit suit un fil directeur (par les personnages notamment), si les actions ou les personnages insérés entre temps ont un rapport avec l'histoire, si la fin est adéquate avec le reste du discours ...

4. L'*intrigue* se fonde sur le *changement*, le passage d'une situation initiale à une situation finale par le fait d'une transformation. Nous la nommerons également « dynamique » ou « phase centrale »

Il apparaît que globalement, les récits produits par les élèves sont « logiques», c'est-à-dire qu'il existe une continuité, une cohérence dans le discours produit et que l'histoire suit un fil directeur basé sur la permanence du personnage. Quand ils ne le sont pas (cela concerne quatre élèves seulement), les raisons proviennent souvent d'une confusion entre les protagonistes et leurs actions, de personnages ajoutés lors de l'entretien et qui n'ont pas de rapport avec l'histoire ...

Mais, en général, la dynamique des histoires des élèves n'est pas ou peu développée, ce qui tendrait à confirmer notre première hypothèse : « Les élèves ne développent pas (ou peu) la dynamique de leur histoire ».

En effet, seuls six élèves (Oriane, Serge, Thomas, Florence, Rémi, Tõmas) sur quatorze développent un peu la phase centrale de leur récit. Cette dynamique s'est construite indépendamment de nos interventions. Leur récit comportent les cinq étapes du schéma quinaire. Tous présentent une complication intéressante, qui aurait pu déboucher sur une dynamique plus élaborée. Or, quatre élèves sur ces six n'ont pas utilisé cette phase pour faire rebondir leur histoire. Leur dynamique se résume en effet souvent à la conséquence de la complication. Par exemple, la complication du récit d'Oriane est celle d'un petit garçon qui n'a pas d'argent pour acheter du pain. Cela aurait pu amener à envoyer le héros en mission pour trouver de l'argent, ou l'aider par un pouvoir magique ... Oriane s'est contentée de l'envoyer chez lui pour aller chercher de l'argent. De même, dans le récit de Thomas, le cheval ne peut plus manger car il est malade. La dynamique se résume à un petit garçon qui lui amène de la nourriture et lui trouve un abri pour le soigner. Par contre, les histoires de Florence et de Tõmas sont plus intéressantes. Ainsi, le récit de Florence présente un schéma de quête (le loup cherche à se marier), et dans la dynamique, le personnage agit par la ruse pour obtenir ce qu'il désire. La dynamique de Tõmas transforme la situation initiale négative en situation finale positive, et l'objectif fixé par le héros au départ est atteint. Toutefois, cette dynamique s'est essentiellement construite par l'ajout d'actions lors de l'entretien. Néanmoins, nous pouvons considérer que pour ces deux récits, la dynamique est bien développée.

Par conséquent, seuls ces deux élèves développent véritablement la dynamique de leur histoire, les quatre autres élèves ne le font que très succinctement. Or, parmi les six enfants cités, quatre (Oriane, Serge, Florence, Rémi) construisent un récit à plusieurs séquences ou plusieurs histoires. Pour ces quatre enfants donc, nous pou-

5. Nous considérons que *le rôle du méchant est développé* quand ce personnage est présent de façon importante dans l'histoire : l'élève en parle beaucoup, le personnage demeure tout au long de l'histoire, il est l'un des acteurs principaux ... *Ce rôle n'est pas développé* quand :

- l'élève n'insère pas de méchant,
- il ne s'agit pas d'un véritable méchant,
- le personnage est éliminé rapidement (mort, disparition, prison, ...).

vons conclure que le développement de la dynamique varie d'une histoire (ou d'une séquence) à l'autre. En effet, dans certaines séquences, la phase centrale est développée, et dans d'autres non. Florence et Tõmas ayant construit leur histoire sur ce modèle (à plusieurs séquences), nous pouvons penser qu'à un autre moment, ils auraient pu, comme les autres élèves, ne pas développer de dynamique. C'est pourquoi, *notre première hypothèse concernant le faible développement de la dynamique nous semble se confirmer*.

Nous pouvons remarquer que la consigne n'a pas d'influence sur le développement de la dynamique puisque dans chaque corpus, un élève au moins développe la phase centrale de son histoire. Par contre, certains facteurs semblent influer sur la maîtrise du schéma narratif [6]. Nous avons pu constater en effet que les élèves les plus âgés (plus de cinq ans), issus de milieu favorisé et dont le niveau scolaire était bon, parvenaient à construire un récit développant un schéma narratif, ce qui n'était pas le cas pour les enfants plus jeunes, issus de milieu défavorisé et ayant un niveau scolaire faible.

Le rôle du méchant n'est pas développé pour la totalité des élèves (excepté un enfant), ce qui confirme notre seconde hypothèse : « Les élèves ne développent pas le rôle du méchant ».

En effet, si l'on reprend les critères retenus pour l'absence de développement du rôle du méchant, nous constatons que :

- deux élèves n'insèrent pas de méchant dans leur récit (Corentin, Thomas) ;
- dans cinq récits, ce n'est pas un véritable méchant (Mehdy, Florence, Brenda, Lucas, Tõmas) ;
- cinq élèves éliminent rapidement ce personnage (Oriane, Aymeric, Rémi, Corentin, Lucas) ;
- seul un élève (Serge) développe le rôle du méchant, mais seulement pour un seul de ses personnages. Il avait en effet inséré deux méchants dans son histoire : un grand indien qui veut tuer un cheval et des sorcières qui punissent ce grand indien. Toutefois, le rôle des sorcières n'a pas été développé (la seule action qui leur ait été attribuée est de punir le méchant). Par contre, celui de l'indien est assez développé car :
  - sa présence est importante (il demeure tout au long de l'histoire) ;
  - on connaît son but (tuer le cheval), le moyen qu'il utilise (sa flèche), et les conséquences de son acte (punition) ;
  - implicitement, le désir de tuer l'animal semble assez fort, puisqu'il essaie par deux fois de l'accomplir (séquences 1 et 2).

6. Néanmoins, notre échantillon de recherche se limitant à quatorze élèves, il ne s'agit que de spéculations.

Serge est donc le seul élève qui ait maintenu son méchant dans l'histoire (les autres l'avaient éliminé : disparition, mort, prison ... , ou l'avaient simplement cité). *Notre seconde hypothèse concernant l'absence de développement du rôle du méchant semble se confirmer ici.*

Nous pouvons remarquer à nouveau qu'en ce qui concerne le développement du rôle du méchant, la consigne n'a pas d'influence sur les résultats obtenus.

L'analyse thématique devrait nous permettre de vérifier si *l'absence de développement de dynamique et du rôle du méchant est liée à un problème affectif ou cognitif (troisième et quatrième hypothèses)*. En ce qui concerne les élèves s'appuyant sur un schéma narratif clair, nous pouvons penser que l'absence de développement du rôle du méchant ne serait pas liée à un problème cognitif, puisque ces élèves semblent connaître la structure du récit. Toutefois, tous ces enfants ne développent pas la dynamique de leur histoire, et le rôle de leur méchant n'est pas toujours développé non plus. Ainsi, ils auraient peut-être des notions de construction d'une histoire, mais n'auraient pas perçu l'importance du rôle du personnage pour l'intérêt du récit.

2 L'ANALYSE THÉMATIQUE DES ENTRETIENS

2.1 PREMIER THÈME : DÉVELOPPEMENT DU RÔLE DU MÉCHANT

Ce thème vise à vérifier notre *deuxième hypothèse : Le rôle du méchant n'est pas développé*, ou à voir si l'élève en a conscience dans son texte. Les questions concernées sont les suivantes :

question 4a Est-ce qu'il y a un ou plusieurs méchant(s) dans ton histoire ?

question 4b Peux-tu me parler du méchant de ton histoire ? Comment est-il, à quoi ressemble-t-il ?

question 4c Est-ce qu'il a un rôle, une place importante dans ton histoire, est-ce que tu en parles beaucoup ? Pourquoi ?

question 5 Que devient ton méchant à la fin ? Pourquoi ?

Ces questions ont pour objectif de vérifier si les enfants savent prendre du recul par rapport à leur histoire, mais visent également à les faire réfléchir sur le développement du rôle du méchant dans les contes en général. Les questions posées permettent de revenir sur leur récit, voire de le modifier pour développer davantage le rôle de leur personnage.

L'analyse thématique des entretiens nous permet de voir que :

- Pour plus de la moitié des élèves, le méchant est le héros ou un acteur principal de l'histoire et occupe une place importante dans le récit (c'est-à-dire que l'enfant en parle tout au long de son discours).
- La majorité des élèves décrit avec plus ou moins de précision son (ses) personnage(s). Les traits caractéristiques qui en ressortent sont qu'il s'agit de

personnages grands, gros et dotés de force. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves identifient ce personnage aux adultes. Leur couleur dominante est le noir.

- Pour d'autres enfin, des contradictions s'établissent entre l'histoire et l'entretien.
- Seul un élève n'insère pas de méchant dans son histoire. Les autres enfants en intègrent dans leur récit, voire en citent davantage pendant l'entretien.
- Pour la moitié des élèves, l'objectif du (des) méchant(s) se résume à : faire peur à quelqu'un, manger quelqu'un, tuer un personnage. Comme ce constat concerne quasiment tous les enfants, nous pouvons nous demander, en nous référant à Bruno Bettelheim (*op cit.*) si les élèves de quatre-six ans ne trouvent pas dans les contes un moyen d'évacuer leurs angoisses du moment, à savoir ici craindre de se faire attraper par un méchant (ou se faire gronder par un adulte puisque pour eux le méchant est identifié à l'adulte), l'objet de la quête étant souvent un enfant ou un petit. Parmi ces sept élèves, trois seulement font atteindre cet objectif à leur méchant, dont deux enfants pour un seul de leurs personnages. Cela semble aller dans le sens de notre seconde hypothèse puisque nous avions retenu ce critère pour l'absence de développement du rôle du méchant.
- La quasi-totalité des élèves élimine son méchant à la fin de l'histoire, ce qui peut être normal, puisque généralement dans les contes, il en est ainsi.

Si l'on reprend l'ensemble des critères retenus quant à l'absence de développement du rôle du méchant, nous pouvons considérer que *notre seconde hypothèse se confirme*.

Afin de tirer davantage de conclusions quant au développement du rôle du méchant, nous avons synthétisé les données recueillies dans un tableau [7]. Nous l'avons construit d'après les critères retenus quant au développement du rôle du méchant, à savoir que nous considérons que ce rôle est développé, même un peu, quand :

- c'est un véritable méchant,
- il demeure tout au long de l'histoire OU il est éliminé à la fin de l'histoire mais il a atteint son objectif OU on ne connaît pas le devenir du personnage mais il a atteint son objectif.

Si l'on reprend l'ensemble des critères retenus quant au développement du rôle du méchant, nous constatons que quatre élèves sur quatorze (soit moins d'un tiers des enfants) remplissent ces conditions. Par contre, si l'on ajoute aux critères retenus l'élimination du méchant, il ne reste plus qu'un seul élève à développer ce rôle

7. NDLR : En fin d'article, à partir de la page 86

(Serge). Cela rejoint les conclusions que nous avions tirées lors de l'analyse des histoires, à savoir : Serge est le seul élève qui ait maintenu son méchant dans l'histoire (les autres l'avaient rapidement éliminé : disparition, mort, prison ...) ou l'avaient simplement cité. Toutefois, cet élève a développé le rôle du méchant pour un seul de ses personnages (les sorcières n'effectuaient qu'une action). Hormis cet enfant, *le rôle du méchant n'est pas développé pour la totalité des élèves*, ce qui *confirme notre seconde hypothèse*.

L'analyse des thèmes suivants nous a permis d'explorer si cela était lié à un problème cognitif ou affectif.

Deuxième thème : « Conscience cognitive » de la construction d'un récit

Ce thème vise à vérifier notre *troisième* hypothèse : « *Si les élèves ne développent pas le rôle du méchant, cela pourrait être lié à un problème cognitif : ils n'auraient pas perçu son importance pour le fonctionnement, le développement et l'intérêt de l'histoire* ». Pour cela, nous avons regroupé les questions de la grille d'entretien selon le thème de la conscience cognitive.

Les questions concernées par ce thème sont les suivantes :

question 1a Es-tu content de ton histoire ? Est-ce qu'elle te plaît ?

question 2 Est-ce que tu aurais voulu changer quelque chose, ajouter ou enlever quelque chose à ton histoire ?

question 3a Est-ce que les histoires que l'on te raconte sont comme ça ? Est-ce qu'elles ressemblent à ton histoire ?

question 3b Est-ce que ton histoire a des éléments identiques et d'autres différents des histoires que l'on te raconte ?

question 6a Est-ce qu'il existe des histoires sans méchant ? Est-ce que tu en connais ?

question 7 Est-ce que tu penses que c'est important qu'il y ait un (des) méchant(s) dans les histoires ? Pourquoi ?

Les résultats obtenus sont les suivants :

- La totalité des élèves apprécie son histoire. Aucun enfant ne revient sur la structure de son récit.
- Seule une élève enlève un passage de son histoire (donc sait prendre du recul par rapport à celle-ci). Les autres élèves ne modifient pas leur récit. Or, la majorité d'entre eux ne développait dans leur histoire ni la dynamique, ni le rôle du méchant. Ceci peut provenir du fait qu'ils ne savent pas prendre de recul par rapport à leurs propos et/ou qu'ils n'ont pas bien conscience de la structure du récit (*ce qui irait dans le sens de notre hypothèse à propos de la dimension cognitive*). Certains savent néanmoins comparer quelques éléments

de leur histoire avec d'autres récits existants. Toutefois, aucun élève ne semble avoir conscience de l'importance du personnage dans les histoires, ce qui va dans le sens de notre troisième hypothèse.

– A la question 6 a) Est-ce qu'il existe des histoires sans méchant ? Est-ce que tu en connais ?, neuf élèves sur douze répondent qu'il existe des histoires sans méchant, ce qui montre qu'ils n'ont pas pris conscience de l'importance de ce personnage dans les récits. Selon les enfants interrogés, la présence d'un méchant ne semble pas nécessaire pour enrichir les récits.
– Seuls quatre élèves sur douze pensent que c'est important qu'il y ait des méchants dans les histoires, mais la justification n'est pas très précise.

Par conséquent, *notre troisième hypothèse : Si les élèves ne développent pas le rôle du méchant, cela pourrait être lié à un problème cognitif : ils n'auraient pas perçu son importance pour le fonctionnement, le développement et l'intérêt de l'histoire, paraît confirmée* puisque selon les enfants, nous pouvons construire une histoire sans méchant. En revanche, ils semblent savoir ce qu'est une histoire puisque quasiment tous ont raconté une suite d'actions (organisées ou non sur le modèle d'un schéma narratif), construites autour d'un personnage central demeurant tout au long du récit.

Néanmoins, ils ne paraissent pas avoir compris l'importance du personnage (ils ne développent pas son rôle ni dans leur histoire, ni lors de l'entretien, ce qui engendre dans leurs productions une dynamique non développée.)

Troisième thème : L'importance de l'affectif

Ce thème vise à explorer la *quatrième* hypothèse : *Si les élèves ne développent pas le rôle du méchant , cela pourrait être lié à un problème affectif : la peur du méchant*.

Les questions concernées par ce thème sont les suivantes :

question 4a Est-ce qu'il y a un ou plusieurs méchants dans ton histoire ?

question 4b Peux-tu me parler du méchant de ton histoire ? Comment est-il, à quoi ressemble-t-il ?

question 4c Est-ce que ton (tes) méchant(s) a (ont) un rôle, une place importante dans ton histoire ? Pourquoi ?

question 5 Que devient ton méchant à la fin ? Pourquoi ?

question 8 Quelles histoires préfères-tu : celles dans lesquelles il y a des méchants ou celles dans lesquelles il n'y a pas de méchant ?

question 9 Est-ce que tu as peur des méchants dans les histoires ? Pourquoi ?

Les réponses obtenues se résument ainsi :

– Seuls cinq élèves sur quatorze insèrent un véritable méchant dans leur histoire,

qui est le personnage principal. Pour les autres enfants, le personnage n'existe pas ou son rôle n'est pas développé.
- Lorsque l'on demande aux enfants de parler du (des) méchant(s) de leur histoire, tous le décrivent avec plus ou moins de précision, mais peu évoquent ou rappellent le rôle de ce personnage. Quatre élèves indiquent déjà le devenir du méchant (éliminé ou transformé).
- Pour plus de la moitié des élèves (8 sur 14), le méchant est le héros ou un acteur principal de l'histoire et occupe une place importante dans le récit (c'est-à-dire que l'enfant en parle tout au long de son discours). Toutefois, tous sont éliminés à la fin de l'histoire (mort, prison, disparition) ou transformés en gentils, excepté par une élève (mais son personnage n'était pas vraiment méchant). Un élève n'indique pas le devenir de son personnage mais on sait qu'il n'a pas atteint son objectif.

Lors de l'entretien, les enfants restaient ancrés dans leur histoire, et parlaient peu de leurs sentiments. Seules les questions 8 et 9 nous ont permis de tirer quelques hypothèses quant au problème affectif. Il est en effet ressorti que :
- dix élèves sur quatorze préfèrent les histoires sans méchant ;
- pour deux enfants, cela dépend du type de méchant : ils n'aiment pas les récits où les méchants ressemblent à des squelettes, des vampires ... mais préfèrent les histoires où ce ne sont pas de véritables méchants (Gros Minet, récits de bagarres ...) ;
- Seule une élève déclare ne pas avoir peur des méchants. Elle semble savoir différencier la réalité de la fiction. Elle explique en effet : « Les méchants, ça fait même pas peur dans les livres et dans les cassettes ... C'est des faux, ça existe pas ».
- Le reste des élèves indique en avoir peur, ce qui *va dans le sens de notre quatrième hypothèse : Si les élèves ne développent pas le rôle du méchant, cela pourrait être lié à un problème affectif : la peur du méchant*.
- Deux élèves précisent toutefois être effrayés uniquement par les véritables méchants et cinq enfants ne fournissent pas de justification, peut-être car la question les gêne.

Les trois hypothèses que nous cherchions à vérifier par l'analyse thématique nous paraissent donc tendanciellement confirmées, à savoir que :
- *Les élèves ne développent pas (ou peu) le rôle du méchant dans leurs histoires* (hypothèse 2). En effet, treize élèves sur quatorze ne développent pas ce rôle ni dans leur histoire, ni lors de l'entretien.
- *Si les élèves ne développent pas le rôle du méchant, cela semble lié à un problème cognitif : ils n'auraient pas perçu son importance pour le fonctionnement, le développement et l'intérêt de l'histoire* (hypothèse 3). Les enfants

interrogés pensent en effet que la présence d'un méchant n'est pas nécessaire pour enrichir un récit.

– *L'absence de développement du rôle du méchant semble également liée à un problème affectif : la peur du méchant* (hypothèse 4). Treize élèves sur quatorze ont en effet peur du méchant dans les histoires.

Nous tenons toutefois à préciser que les hypothèses cognitive et affective n'ont pas été faciles à tester car elles font appel en partie à l'inconscient des élèves tout en leur demandant des discours conscientisés. C'est pourquoi certaines conclusions ont parfois été tirées d'une façon qui peut légitimement être discutée [8].

Complémentairement, nous nous sommes demandé si les discours des élèves produits lors de l'entretien et ceux qui accompagnaient l'invention de l'histoire étaient congruents. Nous avons en effet cherché à savoir si lors de la production d'histoires, les enfants avaient inséré un méchant, et si, lors de l'entretien, ils semblaient être conscients ou non de l'importance de son rôle.

Pour cela, nous avons vérifié pour chaque élève s'il avait ou non inséré un méchant dans son récit et s'il avait développé son rôle. Puis, nous avons comparé les données recueillies avec les réponses aux questions : *Est-ce qu'il existe des histoires sans méchant ? Est-ce que c'est important qu'il y ait des méchants dans les histoires ? Est-ce que tu as peur des méchants dans les histoires ?* Nous avons pu ainsi estimer si les propos tenus lors de la production d'histoire et lors de l'entretien étaient contradictoires ou non.

Il est apparu que les discours étaient congruents. En effet :

– Quand les élèves ne développent pas le rôle du méchant, ils pensent qu'il existe des histoires sans méchant, et que ce personnage n'est pas important pour la construction des récits.

– Quand ils insèrent un méchant et/ou que son rôle est développé, ils disent que les histoires sans méchant n'existent pas, et ils considèrent que ce personnage est important.

– Seul un élève se contredit : il n'insère pas de méchant dans son histoire mais pense que ce personnage est important. Par contre, le fait qu'il n'introduise pas ce personnage mais indique qu'il existe des histoires sans méchants est cohérent.

– De même, les réponses de *Florence* ne sont pas très congruentes, puisqu'elle ne développe pas le rôle de ses méchants mais indique que ceux-ci sont im-

8. Par exemple concernant le problème affectif : nous avons supposé que les élèves ne justifiaient ou ne développaient pas leurs réponses car la question les mettait mal à l'aise. Pour le problème cognitif, nous avons constaté lors de la question sur l'importance du méchant que les élèves indiquaient que ce personnage leur faisait peur, c'est pourquoi nous en avons déduit qu'ils ne préféraient pas développer son rôle.

portants pour l'intérêt de l'histoire. En revanche, le fait qu'elle ne développe pas ses personnages et qu'elle indique qu'il existe des histoires sans méchants est cohérent.

CONCLUSION

L'étude que nous avons menée a permis de confirmer que les élèves ne développent pas (ou peu) la dynamique de leur histoire. En effet, sur quatorze élèves interrogés, un seul développait la dynamique dans son récit, et deux autres la développaient pour une seule de leurs histoires. Ces deux élèves nous ont néanmoins fait réfléchir sur les conclusions que nous avancions. Effectivement, étant donné que ces enfants étaient capables de développer la dynamique d'au moins une histoire, les autres élèves ne seraient-ils pas aptes eux aussi à développer une phase centrale à un autre moment, dans une autre situation ? Il nous semble que ce fait n'est pas à négliger, mais que globalement, nos résultats allaient dans le sens de notre hypothèse, puisque nous n'avons dénombré qu'une minorité d'élèves ayant développé la phase centrale.

Le fait que les élèves ne développent pas la dynamique de leur récit semble lié au fait qu'ils ne développent pas non plus le rôle du méchant. Nous n'avons en effet trouvé qu'un seul élève développant ce rôle, grâce à l'ajout d'actions lors de l'entretien.

Les explications qui en ressortent semblent relever :

- d'un *problème cognitif* : nous avons constaté que selon les enfants, nous pouvons construire une histoire sans méchant. Les élèves ne semblent donc pas conscient du rôle du méchant dans les récits ;
- d'un *problème psycho-affectif* : une seule élève sur quatorze a indiqué ne pas avoir peur des méchants car ils n'existent pas dans la réalité. Elle distingue donc clairement selon nous la réalité de la fiction. Par contre, les autres enfants ont déclaré avoir peur de ce personnage, bien que lors de l'entretien, ils révélaient peu leurs sentiments sur ce sujet.

Nous considérons donc que nos hypothèses de départ sont tendanciellement validées, au moins dans notre échantillon. Toutefois, les résultats obtenus doivent être relativisés. En effet, l'ensemble des indices obtenus reste relativement faible.

D'autre part, certains choix méthodologiques effectués présentaient à l'évidence quelques inconvénients. Par exemple, l'échantillon retenu pour la recherche était restreint : quatorze élèves du même âge, issus de la même classe et de la même ville. Nous aurions pu élargir le champ de notre recherche à d'autres classes, situées dans d'autres villes. En effet, nous pensons que les représentations du méchant peuvent différer en fonction de la méthode d'enseignement et de l'origine sociale. Ainsi, des enfants non familiarisés avec les livres, et dont l'instituteur ne raconte pas (ou peu) d'histoires de méchants, n'auraient pas, selon nous, la même représentation des

récits et du méchant que ceux qui sont familiarisés avec les livres et plus particulièrement aux histoires de méchants.

Par ailleurs, l'ensemble des analyses effectuées reposait sur les discours des élèves, l'objectif de notre recherche étant de connaître principalement les représentations du méchant, qui relevaient, en grande partie, de l'inconscient. Il faut donc être prudent quant à l'interprétation des données recueillies.

Néanmoins, l'analyse des résultats a permis de dégager de nouvelles questions :

– Il semble exister un lien entre l'origine sociale, l'âge et le niveau scolaire des enfants dans la genèse du schéma narratif. En effet, nous avons pu constater que les élèves les plus jeunes (4 ans, 4 ans et demi), de faible niveau et issus de milieu social défavorisé, construisent des histoires ne présentant pas de schéma quinaire, tandis que dans le cas contraire (enfants de plus de cinq ans, de bon niveau scolaire et issus de milieu favorisé), le schéma narratif était présent.
– La représentation que les élèves de quatre-six ans se font du méchant paraît être celle d'un personnage bagarreur. En effet, lorsque l'on demande aux enfants de citer des récits dans lesquels il y a un méchant, ils n'indiquent généralement que des histoires de bagarres, de duels ... Les récits de sorcières, de diables, de personnages amoraux ... ne contiennent, selon eux, pas de méchant.

Ces questions sont intéressantes à creuser, car elles permettraient d'approfondir ce domaine. Quoi qu'il en soit, les résultats obtenus ont permis de montrer que les représentations des élèves concernant le récit et plus particulièrement celles relatives à l'importance des personnages sont très éloignées des structures théoriques que nous connaissons. C'est pourquoi, nous pensons que la production d'histoires doit s'effectuer dès le plus jeune âge. En outre, « parler » des méchants est susceptible de permettre d'évacuer les conflits internes des enfants.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM J. M. (1984), *Le Récit*, Que sais-je ? n° 2149, PUF.

BETTELHEIM Bruno (1976), *Psychanalyse des contes de fées*, Pluriel, Paris, 501 pages.

BRASSART Dominique Guy (1988) « Arguments pour une didactique du texte », *Recherches* n° 8, *Récit*, mai.

CLANCHÉ Pierre (1988), *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre* - Païdos / Le Centurion - 208 pages .

GLAUDES Pierre & REUTER Yves (1998) *Le personnage*, PUF, Que sais-je ?, 127 pages.

GLAUDES Pierre & REUTER Yves (1988b) « Le Personnage », *Pratiques* n° 60, 128 pages.

GLAUDES Pierre & REUTER Yves, *Personnage et didactique du récit*, Université de Metz, « Didactique des Textes » 221 pages .

LARIVAILLE Paul (1974) « L'Analyse (Morpho)logique du récit », *Poétique* n° 19.

MARMET Céline (1999) *La place du méchant dans les récits d'enfants d'école maternelle : problème cognitif ou affectif ?* Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation, Université de Lille III, 135 pages.

ANNEXES

Conventions de transcription

M	maîtresse
O	Oriane
S	Serge
T	Thomas
Mar	Marine
To	Tõmas
( )	commentaires pour aider à se représenter le contexte
/	pause courte
//	pause longue
XXX	inaudible (autant de X que de syllabes non entendues)
.....	chevauchements de paroles
[....,....]	hésitation entre deux mots
?	intonation interrogative
« »	indique une citation
...-	amorce de mot
MAJ	insistance sur le(s) mot(s)

CORPUS 1 : RACONTER UNE HISTOIRE – ORIANE PUIS SERGE (INDIVIDUELLEMENT)

1. M Alors, j'ai expliqué à Corentin, toi je vais te demander la même chose : d'habitude c'est ta maîtresse qui raconte des histoires ? Alors aujourd'hui, c'est toi qui va m'en raconter une, mais une que ta maîtresse ne t'a jamais racontée, ni papa ni maman parce que c'est toi qui l'inventes, d'accord ? Tu racontes une histoire de ce que tu veux, c'est toi qui l'inventes, c'est une histoire que tu ne connais pas d'accord ?

2. O D'accord

3. M C'est pas une histoire de par exemple, t'as pas le droit de raconter « Cendrillon » par exemple vu qu'on connaît l'histoire de « Cendrillon »

4. O Ouais, moi j- moi j'ai en cassette

5. M Oui, donc toi tu me racontes une histoire euh que t'as envie d'inventer, c'est toi qui l'inventes

6. O Mmm

7. M D'accord ? Alors vas-y

8. O C'était une fois un petit bonhomme / qui allait dans sa maison

9. M Mmm

10. O Et puis y'allait dire à mam- à sa maman : « Est-ce que j'peux aller chercher une galette ? » pour sa maman, y'a dit oui et puis / mais c'est pas ça que j'voulais parc'que y'allait chercher du pain

11. M Oui alors

12. O Et / Alors y'avait un monsieur qui disait « paye » et y'avait pas d'sous

13. M Mmm

14. O Et alors / y'est r'parti à sa maison et puis y'a dit : « Maman, est-ce que j'peux prendre des / les sous ? » Et la maman elle a dit oui

15. M Et alors ?

16. O Alors / le i euh reva chez l'magasin / et puis i dit « S'il vous plaît monsieur » et puis après l'monsieur i dit d'accord et il l'donne

17. M Il va donner quoi ?

18. O Du pain

19. M Du pain alors qu'est-ce qu'il va faire ?

20. O Et puis après y'est r'parti à sa maison et y'a dit tu m'as men- la maman elle dit « Tu m'as menti, c'était du pain que t'as cherché » / et puis après le petit bonhomme y'allait chercher une galette // et puis le monsieur i disait « oui » et puis il en a donné / et puis après y'est reparti à sa maison et il l'a donnée à sa maman et sa maman elle l'a elle l'a fait cuite et puis c'était très brûlé alors y'a elle l'avait ressortie elle voyait que c'était très brûlé / et puis après i sont partis manger mais papa euh y'avait pas faim // et puis après / i sont XX mais le p'tit bonhomme y'a fait un cauchemar / et puis après y'a appelé sa maman et puis sa maman elle est v'nue et puis elle a dit « Y'a rien dans sa chambre »

21. M Alors XXX c'était quoi son cauchemar ?

22. O C'était y'a y'avait cru qu'y'avait un loup qu'y'allait l'manger /

23. M Et alors ?

24. O Et puis mais ça lui grattait un p'tit peu alors y'a y'a crié très fort et puis après / oh là

25. M Et sa maman elle est venue

26. O Maman elle est venue et puis après y'a dit « Je veux plus dormir » mais sa maman elle a dit « Si » / Alors y'a refermé ses yeux i devait s'lever alors y'a pris son p'tit déjeuner mais y'avait un p'tit peu mal à la gorge alors y'a dit non à sa maman et puis y'a dit que j'voulais aller jouer et y'a joué au tracteur / et puis après i dit « J'peux aller pêcher des poissons ? » et sa maman elle dit oui et elle donne euh sa canne à pêche et il y va mais XX que y'a pris un un gros poisson puis c'était son poisson qu'y'était sauvé / mais i le savait pas alors i l'a mangé // et puis y'a encore allé pêché mais y'a pêché un crabe et sa maman elle l'a coupé mai i l'ont mangé quand même // et puis après euh / i z'ont tout mangé et puis mais papa y'a y'avait mangé une pince d'crabe / alors y'a dit « Ca ça m'fait mal dans sa gorge » apr- euh / y'est parti à l'hôpital et il l'hôpital i l'a fait endormi le X et puis y'a mis sa main d'dans et puis il l'a eue i l'a ressorti i s'sentait bien alors y'a voulu partir à sa maison et l'docteur y'a dit oui et y'avait encore mal à sa gorge alors le docteur y'est v'nu et puis y'a donné du sirop / et après y'était

plus malade // Alors euh s- la maman elle est partie s'habiller et son p'tit béb- son p'tit enfant i jouait encore // et y'avait une madame qu'y'arrivait c'est pour aller à l'école alors y'est parti avec la dame et y'avait le X la police qu'y'était près d'son école alors i z'ont fait arrêter et puis la police elle voulait pas que y'aille à l'école alors euh m- y'est y'a pas pu aller à l'école parc'que son école elle était déjà fermée // Alors

27. M Et et pourquoi elle est là la police ?

28. O Parc'que / pour dire que c'est déjà fermé / Alors il est reparti à sa maman à à sa maison et puis sa maman elle a dit euh « Ah tu t'es ennuyé mon X ? » « Quoi ? Non j'm'ai pas ennuyé » alors sa maman elle dit « Pourquoi ? » « Parc'que c'était fermé » / Alors y'est allé rejouer avec son p'tit tracteur / mais y'avait pas vu ses cadeaux parc'que c'était déjà Noël / Alors i il a dit « Maman, est-ce que le Père-Noël y'est v'nu ? » et la maman elle a dit « oui » alors y'allait ouvrir ses cadeaux mais c'est pas [ces, ses] cadeaux qui voulait / Alors y'a quand même joué avec et y'avait un aut' Père-Noël qu'y'est v'nu mais c'était ses cadeaux qui voulait alors y'est rentré d'l'école et puis après y'a dit « Maman, est-ce que le Père-Noël y'et v'nu ? » alors y'a la maman elle a dit « oui » alors euh y'est parti voir ses cadeaux et c'était ceux-là qui voulait // et et après c'est fini

29. M Et après c'est fini

. . . . . *Entretien* . . . . . .

1. M Est-ce que tu aimes bien ton histoire ?

2. O Oui

3. M Elle était longue hein dis donc XX c'était bien tu as bien raconté l'histoire. Alors est-ce que y'a quelque chose que t'aurais voulu changer ou que t'aurais voulu mettre en plus ou que tu aurais voulu enlever dans ton histoire ?

4. O Oui

5. M Alors quoi ?

6. O Ce qui allait chercher euh / les pêcher du crabe

7. M Tu voulais l'enlever ou le mettre en plus ça ?

8. O L'enlever

9. M L'enlever bon

10. O Parc'que ça f'r- j'aime pas un p'tit peu

11. M T'aimais pas dans ton histoire que tu racontais ça ?

12. O Oui

13. M Est-ce qu'y'a encore autre chose que tu veux changer ?

14. O Non XX

15. M Non ? Tout le reste tu aimes bien ?

16. O Oui

17. M Oui ? Alors euh est-ce que les histoires que ta maîtresse ou bien que papa ou maman te racontent d'habitude, est-ce qu'elles ressemblent un p'tit peu à ton histoire ?

18. O Non
19. M Non alors pourquoi c'est pas pareil ? Ou bien pourquoi
20. O Parc'que mon papa et ma maman i m'racontent que des histoires de « Mimi Cracra »
21. M Et puis, et ta maîtresse ?
22. O Elle me raconte toujours des histoires de XX et des p'tits garçons qui sont perdus
23. M Et alors ?
24. O Et puis après elle me raconte encore tout plein mais c'est pas celle-là que j'ai racontée, elle la raconte même pas
25. M Ah oui / Et / est-ce qu- est-ce que dans ton dans ton histoire est-ce qu'y'avait un méchant ?
26. O Non
27. M Non, jamais jamais ?
28. O Non
29. M Non ? Même quand le p'tit garçon i fait un cauchemar ?
30. O Oui
31. M Alors
32. O Mais quand même y'avait un fantôme qu'y'était là mais mais on l'voyait pas
33. M Y'était dans son cauchemar ou dans dans sa chambre le fantôme ?
34. O Dans sa chambre
35. M Dans sa chambre, en vrai ?
36. O Mmm, <u>non</u>
37. M <u>Non</u>
38. O <u>En faux</u>
39. M <u>En faux</u>, dans son cauchemar alors ?
40. O Oui
41. M Pendant qu'il dormait ? Alors, et y'avait quoi aussi dans son cauchemar ?
42. O Y'a y'avait un loup qu'y'était là mais quand quelqu'un venait i s'disparaissait / y'était dans sa chambre
43. M Oui
44. O Y'avait entendu le loup qui ronfle
45. M Qu'y'est dans son cauchemar ?
46. O Non dans sa chambre
47. M Oui, et alors, ça fait quoi ?
48. O Et y'avait aussi des chauve-souris parc'que sa porte elle était ouverte parc'que y'avait une sorcière qu'y'a XXXXXXX en chauve-souris
49. M Oui
50. O Et puis après y'avait pu rien
51. M Est-ce que c'est tous des méchants ça ? Les sorcières, les chauve-souris, le souris
52. O Oui

53. M Oui, et alors, est-ce que tu aimes bien ?
54. O Oui
55. M Tu aimes bien quand y'a des méchants comme ça ?
56. O Oui
57. M Pourquoi ?
58. O Parc'que moi j'ai pas peur
59. M T'as pas peur de ça ?
60. O Mmm
61. M Est-ce que ça t'arrive de faire des cauchemars comme ça ?
62. O Non
63. M Non ?
64. O Jamais
65. M Jamais, et quand on te raconte des histoires où est-ce qu'y'a un loup ou bien des sorcières est-ce que tu as peur ?
66. O Non, y'a que des z'animaux quand j'suis avec Madame H. *(institutrice de petite section)* parc'que j'ai rêvé un coup et puis chez moi et puis j'ai rêvé que j'suis allé avec Madame H. au zoo et j'ai ouvri la porte des lions mais le lion i m'avait pris i m'avait mangé mais c'était des guillis c'était mon papa ! *(en riant)*
67. M *(Rit)* Et est-ce que tu avais eu peur ?
68. O Non
69. M Quand t'es rentrée dans la cage des lions
70. O Euh oui, parc'que i m'avait pris i m'avait mangée
71. M Mmm et quand
72. O Et mon papa qui faisait « rrr »
73. M Et quand on te raconte des histoires où est-ce qu'y'a des lions ou des méchants ou des loups est-ce que tu as peur ?
74. O Y'a y'a que dans mes cassettes
75. M Et t'as des cassettes de où y'a des méchants ?
76. O Oui, dans Cen- « Cendrillon » y'a parc'que y'a que sa méchante maman
77. M Est-ce que tu l'aimes bien sa méchante maman ?
78. O Nan
79. M Pourquoi ?
80. O Parc'que elle / euh elle veut pas qu'elle / qu'y'est / elle va faire tout Cendrillon elle va préparer l'café elle va laver la maison et puis en plus elle va dire toujours au chat « viens » et puis le chat i veut pas mais après i vient
81. M Oui
82. O Et en plus i fait des tra- i met ses pieds dans les poussières et puis i fait plein plein d'traces / Alors elle reva relaver
83. M Mmm est-ce que tu aimes bien les histoires où y'a des méchants ou les histoires où y'a pas d'méchant ?

84. O Les histoires où y'a des méchants
85. M Tu préfères les histoires où y'a des méchants ? Alors pourquoi ?
86. O Parc'que ça fait même pas peur dans les cassettes
87. M Et dans les livres ?
88. O Non plus
89. M T'as pas peur des histoires où y'a des méchants ?
90. O C'est des faux
91. M Ah ! Alors explique pourquoi // qu'est-ce que tu veux dire en disant c'est des faux ?
92. O Parc'que ça bouge même pas c'est parc'que dans les livres i sont pas [beaux, X] ça bouge pas
93. M Oui
94. O Et puis dans les aut' livres non pu ça bouge pas
95. M Les méchants i bougent pas c'est ça ?
96. O Oui
97. M Alors tu as pas peur ?
98. O Non, même pas peur
99. M Oui / Euh / est-ce que ça existe des histoires où y'a pas d'méchant ?
100. O Oui ça existe
101. M Tu en connais ?
102. O Oui / c'est / celle-là avec Blanche-Neige parc'que euh Blanche-Neige elle elle voulait manger la pomme mais mais elle voulait pas mais en premier quand quand la femme elle a dit « oui » mais elle voulait pas la manger tout d'suite elle voulait euh d'abord dire son rêve et puis après elle l'a croquée
103. M Mmm et y'a pas d'méchant dans « Blanche-Neige » t'es sûre ?
104. O [La maman, normalement] la sorcière elle est qu'un p'tit peu gentille mais sa m-maman quand elle se transformait XX la maman ben elle était méchante
105. M Ah donc tu vois y'avait y'a quelqu'un d'méchant quand même dans « Blanche-Neige » ?
106. O Oui
107. M Oui, et sa maman, la maman de Blanche-Neige est-ce que tu l'aimes bien ?
108. O Non parc'que elle est tr- elle est méchante
109. M Non
110. O Parc'que sa la fille elle vit pu avec elle
111. M Quelle fille ?
112. O Euh Blanche-Neige
113. M Oui, et alors qu'est-ce que tu penses de sa maman ?
114. O Bah c'est parc'que elle est déjà reine alors / c'est sa et puis elle est grande et elle a déjà un prince qui veut s'marier avec elle
115. M Tu l'aimes bien la maman d'Blanche-Neige ?

116. O Nan

117. M Pourquoi ?

118. O Parc'que elle est méchante

119. M Mmm est-ce qu'elle te fait peur ?

120. O Non même pas peur

121. M Pourquoi ?

122. O Parc'que c'est une cassette

123. M Et en dans un livre, ça existe aussi les livres de « Blanche-Neige » et dans les livres est-ce qu'elle te f'rait peur ?

124. O Non, non plus

125. M Pourquoi ?

126. O Parc'que XXX même pas peur / des sorcières

127. M Et pourquoi t'as pas peur ?

128. O Parc'que ça existe pas ici et ça existe / pas qui / dans les li- livres et les cassettes

129. M C'est bien / euh /// est-ce que tu penses que quand on raconte une histoire avec un méchant est-ce que le méchant i prend beaucoup d'place, est-ce qu'on parle beaucoup du méchant dans le dans l'histoire ? Ou bien un p'tit peu ?

130. O Un p'tit peu / des fois i disent que le méchant y'est mauvais

131. M Oui, explique un peu parc'que j'comprends pas

132. O Parc'que les gens i disent des fois i z'ont peur

133. M Mmm et pui

134. O Et puis / Mmm / Y'a des fois dans les livres j'avais vu un méchant mais mais le p'tit garçon i disait « Au loup ! au loup ! » Et puis après le loup i voy- y'a mangé tout l'monde / les gens c'était son pour son repas et puis le p'tit enfant c'était pour son dessert

135. M Et qu'est-ce que tu as pensé ça, de cette histoire ?

136. O Elle était très belle

137. M T'aimais bien cette histoire-là ? Pourquoi ?

138. O Parc'que ça m'faisait même pas peur

139. M Pourquoi t'as pas peur ?

140. O Parc'que // Maîtresse elle l'a raconte toujours et j'ai pas peur parc'que j'en fait pas euh euh des cauchemars comme ça

141. M Mmm

142. O Et puis j'ai pas peur parc'que y'a même pas d'méchant dans la rue / Que des méchants XX

143. M Mmm

144. O Et puis aussi y'a des méchants dans les livres ?

145. M Oui

146. O Alors ça bouge pas et j'ai même pas peur / et pis après c'est tout

147. M C'est tout ?

Il était prévu que Serge raconte seul une histoire, mais il n'osait pas. C'est pourquoi j'ai fait intervenir Thomas (dont nous ne prendrons pas en compte ni l'histoire ni l'entretien) pour débloquer la situation.

…… Serge seul ……

1. M Alors, j'vais expliquer comme aux autres enfants / d'habitude c'est ta maîtresse qui te raconte des histoires ? Bien aujourd'hui, c'est toi qui va m'en raconter une, une que tu inventes, qu tu connais pas, que c'est pas ta maîtresse qu'y'a raconté, ni papa ni maman, c'est toi qui l'inventes. D'accord ? / Alors tu essayes ?

2. S XXXX *(n'ose pas raconter une histoire)*

3. M Alors vas-y, tu veux raconter l'histoire de qui ou de quoi ?

4. S /// S'sait pas

5. M Mais XXXX

6. S /// S'sait pas

7. M Allez, cherche. On va dire « Il était une fois »…, il était une fois quoi ? quoi ou qui ?

8. S S'sait pas

9. M Tu vas raconter l'histoire de… d'un p'tit garçon, une petite fille, un animal, une chose ?

10. S … pas

(Pendant environ 5 minutes, Serge répète « S'sait pas » ou ne dit rien malgré mes relances et mon intention de le mettre en confiance. Finalement, la maîtresse de petite section arrive pour faire sport avec sa classe. Donc, j'en profite pour aller chercher un autre élève afin d'aider Serge éventuellement, et nous nous rendons dans la classe de petite section.)

…… Serge et Thomas ……

1. M Alors comme j'ai expliqué à Serge, j'vais expliquer à Thomas aussi, d'habitude c'est votre maîtresse qui vous raconte des histoiresă? / Alors aujourd'hui c'est VOUS qui allez m'en raconter une que vous inventez, que vous connaissez pas, d'accord ? Alors, on va raconter l'histoire de quoi ?

2. T De / requin

3. M De ?

4. T, S Requin

5. M Un requin alors vas-y

6. T Un requin qui nage qui a pas voulu nager dans l'eau / et après y'est m- y'est mort//

7. S Et ?

8. T Et y'est / et il est / au ciel

Thomas ne développe pas son histoire, mais Serge, voyant que son camarade a parlé, décide de raconter une histoire lui aussi. Je décide donc de le laisser parler, sans revenir sur l'histoire de Thomas. La transcription est très difficile car Serge a de grosses difficultés de prononciation et parle très bas.

..... Serge .....

1. S Après / un indien tuait / le seval et le le le et le et le s- i [ch'en va, ch'envole] le seval
2. M I s'en va?
3. S I s'en<u>VOLE</u>
4. M I s'envole le cheval / et puis
5. S et puis euh i peut pu le le tuer
6. M Qui? Qui peut pu l'tuer?
7. S le seval //
8. M Et puis?
9. S Y'est parti dans sa maison
10. M Le cheval?
11. S Ouais
12. M Oui, et alors?
13. S I prépare l'manger pour lui / le p'tit garçon /// euh / i le i le mange XX / i i [s'envole, s'en va]
14. M I quoi?
15. S I s'envole
16. M I s'en va / qui?
17. S Le seval
18. M Oui
19. S Et /// I p- i veut sersser son garçon // pas i va s'sus
20. M Quoi?
21. S Pas i vont dessus
22. M Oui
23. S Et le i va à sa maison
24. M Qui s'en va à la maison?
25. S Le 'tit indien et le le et le seval /// i veut galoper
26. M Mmm ///
27. S I veut regarder la télé
28. M Le cheval?
29. S Oui // dehors /// Et /// les deux i s'en vont tout d'suite et i prend son seval avec / chercher son copain
30. M Mmm

31. S Euh // et apr- et i va faire des courses et son seval reste dehors. I va manger l'requin / le sel avec

32. M Et quoi ?

33. S Le sel avec // et // c'est l'heure d'aller au lit

34. M Oui et puis ?

35. S Le p'tit indien

36. M Le p'tit indien i doit aller au lit ?

37. S Ouais

38. M Oui, et alors ?

39. S Et le seval i dort dehors

40. M Oui /

41. S Y'a aussi des lapins / euh / le souris elle vient dans sa maison et i le mange

42. M Qui est-ce qui le mange ?

43. S La souris

44. M La souris

45. S Et

46. M Et elle mange qui ?

47. S Nan / le seval i mange

48. M I mange la souris ?

49. S Après i va s'asseoir / dézeûner

50. M Le cheval ? Mmm

51. S Dehors i i dézeûne / et / et y'a renversé son bol /// Euh / i va zouer avec son p'tit / avec l'indien // et après / i va monter sur sur le s- i va monter sur le grand nindien

52. M Le cheval ?

53. S Ouais

54. M I monte sur le grand indien ? Ou bien c'est le grand indien qui monte sur le cheval ?

55. S fait signe non de la tête

56. M Non. Alors le cheval i monte sur le grand indien. Et puis ?

57. S I veut / i veut le piquer XXX

58. M I veut ?

59. S I veut le piquer avec sa flêsse

60. M Le- l'indien i veut le piquer le cheval. Alors ?

61. S C'est un marron

62. M Qu'est-ce qui est marron ?

63. S Le seval

64. M Le cheval

65. S Euh / i s'voit dans la photo *(Serge se trouve près des casiers d'élèves, sur lesquels il y a les photos)* / Et c'est tout

66. M C'est tout? / Et quand au début tu disais / euh / au début t'as dit le l'indien i veut tuer le cheval? C'était lequel des des indiens?
67. S Le le grand
68. M Le grand ah oui et pas le petit? Le petit i veut pas tuer le cheval?
69. S Parc'que il est zentil
70. M Le petit il est gentil / et l'autre indien?
71. S Y'est messant
72. M Alors pourquoi il est méchant?
73. S Parc'que i l'em- i l'embête toujours
74. M Il embête qui?
75. S Le seval
76. M Le cheval? Et comment il est le grand indien?
77. S Il est gros / y'a gro- y'a grossi
78. M Y'a grossi et puis comment il est encore?
79. S Y'est parti au ciel
80. M Le grand indien? Pourquoi?
81. S Parc'que il est / avec les sorcières y'est parti
82. M Et les sorcières comment elles sont venues?
83. S I s- i sont ven- le p'tit indien y'et parti dans sa maison et les et les et la sorcière elle est venue le sersser
84. M Chercher le grand? Et alors?
85. S Et après / après y'était gentil et y'est re- redescendu du ciel /
86. M Le grand indien? Oui?
87. S Et après // c'est t- c'est tout
88. M C'est tout? Et les sorcières elles sont comment?
89. S I sont i z'ont grossi
90. M I sont grosses aussi? Et puis, et encore?
91. S Euh / s'sait pas
92. M Tu sais pas? Et le grand indien il est gros aussi et puis? Il est comment encore?
93. S Et après après i va pu grossir
94. M Oui? Pourquoi?
95. S Parc'que après i va après i va pu manzer
96. M Mmm / Et les sorcières elles sont gentilles ou elles sont méchantes?
97. S I sont m- elle est méssante
98. M Méchante? Pourquoi elles sont méchantes?
99. S Parc'que / parce que y'a i i z'embêtent les enfants / Et après c'est tout
100. M Est-ce que t'aimes bien les histoires quand y'a des sorcières et puis des méchants indiens?
101. S fait signe non de la tête

102. M Non? Pourquoi?
103. S Parc'que z'ai z'ai z'ai peur
104. M Parc'que t'as peur? Et pourquoi t'as peur?
105. S hausse les épaules
106. M Tu sais pas? Quand tu vois des histoires avec des sorcières ou bien des méchants t'as peur?
107. S I sont méssants
108. M Oui alors t'aimes pas, t'aimes mieux les histoires où y'a des gentils?
109. S fait signe oui de la tête
110. M Oui?
111. S Y'a / le p'tit indien z'aime bien
112. M Voilà, et le grand indien?
113. S Z'aime pas
114. M Et les sorcières? Mmm, parc'que ça fait?
115. S Peur
116. M T'as peur?
117. S Et le et p'tit seval, le grand seval j'ai pas peur
118. M Parc'que c'est un? Parc'qu'y'est comment le grand cheval?
119. S Y 'est euh gros *(en riant)* / tu vois *(à Thomas)* / l'est y'est y'est gentil
120. M Y'est gentil / alors t'as pas peur? Non
121. S Et après c'est tout
122. M Et après c'est tout. Et toi Thomas?

…… *Entretien* ……

Serge n'a pas répondu à toutes les questions de l'entretien, car celui-ci s'est réalisé avec la présence d'un autre camarade de classe. Nous n'avons donc conservé que les réponses de Serge.

1. M Parc'que / et Serge tu peux l'dire aussi pourquoi t'as peur quand on raconte des histoires où y'a des méchants?
2. S Parc'que // parc'que i veut XXXX et i veut nous tuer
3. M Les méchants? dans les livres?
4. S I z'allument le feu
5. M Mmm
6. S Et la police elle vient les sersser / Et i met les menottes à les sorcières
7. M I met quoi?
8. S Les menottes aux sorcières / Et i sait pu bouzer
9. T I sont en prison?
10. S Hein *(rire)* Nan c'est ma mère elle est en prison elle a pas d'menottes / et i z'ont fait des bêtises

11. M Les méchants ? Mmm

12. S Et // et i sont en train d'faire la peinture avec ses griffes

13. M On a fini d'tout raconter ? Serge aussi t'as pu rien à raconter sur les méchants ou bien sur ton histoire ?

14. S Un requin i m- i boit l'eau

15. M C'est une autre histoire ça ? Ah oui c'est tout pu d'histoire maintenant c'est tout

16. S D'accord

17. M Alors pour savoir / est-ce que vous voulez mettre quelque chose en plus dans votre histoire ou vous vous la laissez comme ça votre histoire. Vous l'aimez bien comme ça votre histoire ?

18. S Oui

19. M Oui, elle est belle ? / Est-ce que les histoires qu'on vous raconte euh la maîtresse vous raconte des histoires, est-ce qu'elles ressemblent un p'tit peu à votre histoire ? Non ?

20. T C'est pas la même

21. M Ah oui, c'est pas la même, c'est une histoire que t'as inventé tout seul. Oui, et ben c'est bien vous avez bien travaillé.

Corpus 2 : Inventer une histoire dans laquelle il y a un méchant (Marine)

1. M Alors, aujourd'hui, tu sais ce qu'on va faire, on a raconté un p'tit peu tout à l'heure / C'est toi qui va me raconter une histoire comme les autres ont fait tout à l'heure, une histoire que tu inventes, que tu connais pas, c'est pas papa ni maman qui te l'ont racontée, et c'est pas ta maîtresse non plus, tu l'inventes dans ta tête / D'accord ? Et dans ton histoire t'es obligée de mettre un méchant / D'accord ? Alors, tu as une petite idée ? /

2. MAR Une fois y'avait un petit enfant qu'y était en train d'faire un vé- du vélo / et tout d'un coup y'est parti dans dans la forêt et y'avait un gardien

3. M Oui

4. MAR Et le gardien i voulait le manger // Et ses parents à chaque fois i XX pu mon petit enfant

5. M Oui

6. MAR Et après y'est rev'nu à sa maison le petit enfant

7. M Mmm

8. MAR Et le petit enfant y'était content d'revoir son son papa et sa maman

9. M Oui

10. MAR Et son papa et sa maman et ben i z'avaient une petite surprise et puis c'était un nouveau vélo

11. M Oui

12. MAR Un VTT

13. M Oui

14. MAR Et pui une fois aussi c'est c'était son anniversaire et puis c- y'a eu un grand VTT

15. M Oui / et puis

16. MAR Et y'avait plein d'cadeaux /

17. M Oui

18. MAR Et ensuite le papa y'a construit plein d'ra/diateurs *(regarde les radiateurs de la salle)* et puis i faisait partout chaud dans la maison

19. M Oui

20. MAR Et la maison elle était / elle était belle parc'que y'a y'avait d'la tapisserie

21. M Oui

22. MAR Le petit enfant i faisait qu'des bêtises /

23. M Et quoi comme bêtises par exemple ?

24. MAR Ben des fois i faisait d'la peinture sur la tapisserie, des fois euh / i me- i prendait les papiers d'ses parents des fois i i fe- i fais- i prendait ses dicaments sans rien d'mander euh / et après c'est fini

…… *Entretien* ……

1. M Alors, c'était qui ton méchant dans ton histoire ?

2. MAR C'était un gardien qui s'app'lait / le le Clown Brillant

3. M Le Clown Brillant / Et i ressemblait à un clown le le gardien c'est ça ?

4. MAR fait signe oui de la tête

5. M C'est pour ça qui s'appelle comme ça ? Alors et explique un peu comment il est, à quoi il ressemble

6. MAR Ben y'a un chapeau comme un comme un fou

7. M Mmm

8. MAR Y'a un manteau cra- craqué pis son pantalon y'est tout noir

9. M Oui

10. MAR Comme un le comme un vieux pantalon pis en plus il l'avait volé son pantalon

11. M Ah oui, et puis c'est tout ? Oui / Euh / Et pourquoi il est méchant ? *(Une dame de service entre dans la salle)* // Pourquoi il est méchant le monsieur, le gardien ?

12. MAR Parc'que le gardien i voulait manger le petit et pis après i s'est tout d'suite ennaller mais l'gardien y'a pas réussi à l'man- à à à l'étrangler pour le manger

13. M Oui

14. MAR Pour le rattraper

15. M D'accord / Est-ce que tu aimes bien ton histoire ?

16. MAR fait signe oui de la tête

17. M Oui / Et t'as envie d'changer quelque chose ou t'aimes mieux la laisser comme ça ?

18. MAR J'aime mieux la laisser comme ça

19. M Oui euh / Est-ce que d'habitude quand on te raconte des histoires, est-ce que ça y'a des choses qui ressemblent à ton histoire ou bien c'est pas pareil ?

20. MAR C'est pas pareil

21. M Non? Euh par exemple est-ce que des fois on raconte des histoires ou est-ce qu'y'a un gardien par exemple?

22. MAR Non j'ai pas d'histoire avec des gardiens

23. M Non? Est-ce que des fois on raconte des histoires avec un p'tit garçon?

24. MAR Oui

25. M Ca arrive, mais est-ce qu'elles res- est-ce que ça ressemble à ton histoire?

26. MAR fait signe non de la tête

27. M Non? C'est pas la même / Donc y'a des fois des choses qui sont pareilles et des choses qui sont pas pareilles

28. MAR Oui

29. M Oui euh / T'as dit que le méchant dans ton histoire comment i s'appelle? Le / Clown . . . ?

30. MAR Le gardien clown

31. M Le gardien clown / Alors euh / Est-ce que t'en parles beaucoup dans ton histoire, est-ce que t'en a parlé pendant longtemps?

32. MAR Oui

33. M Oui? Dans l'histoire que t'as racontée, est-ce que tu as dit beaucoup d'choses sur le gardien le gardien

34. MAR Ben maman elle a dit que j'devais jamais raconter d'histoires à mon papa de gardien parc'que y'a peur

35. M Ton papa y'a peur?

36. MAR Oui

37. M Des histoires avec le gardien pourquoi?

38. MAR Parc'que y'aime pas les gardiens quand / parc'que X i ressemblent à des à des clowns et y'aime pas quand euh le monsieur i ressemble à des clowns

39. M Ah bon et toi, est-ce que tu aimes bien l'histoire avec des / pourquoi?

40. MAR Parc'que c'est rigolo parc'que c'est rigolo / parc'que j'aime bien / c'est / que ma maman elle aime pas et à chaque fois elle rigole alors moi j'crois qu'c'est pas parc'que elle aime pas c'est parc'que / elle aime elle a elle a un p'tit peu peur

41. M Oui? Et toi est-ce que t'as un p'tit peu peur?

42. MAR fait signe non de la tête

43. M Non? Mais le là le gardien qu'y'était dans ton histoire y'était méchant quand même t'as dit parc'qu'il voulait attraper l'petit garçon alors est-ce que là est-ce que tu l'aimes bien?

44. MAR Non

45. M Non pourquoi?

46. MAR Parc'que i voulait manger l'petit garçon

47. M Oui et alors est-ce que t'as peur un p'tit peur de celui-là toi?

48. MAR <u>Mouais</u>

49. M <u>De celui</u> dans ton histoire hein?

50. MAR Mmm

51. M Oui celui-là oui / Tandis qu'les autres d'habitude non ?

52. MAR Non

53. M C'est ça ? Alors pourquoi t'as peur de celui qu'y'est dans ton histoire là ?

54. MAR Ben parc'que / y'a un pistolet qui marche très fort

55. M Ah oui

56. MAR Et y'a des grandes euh et y'a même un arc

57. M Mmm

58. MAR Alors c'est pour ça qu'j'ai peur

59. M Mmm // Euh à la fin ton méchant qu'est-ce qu'il devient ? T'as dit il essaie d'attraper le petit garçon, mais y'arrive pas / Alors, qu'est-ce qu'il arrive à ton méchant ?

60. MAR Ben l'méchant il a dit « Ah j'ai même pas encore attrapé c'petit, à chaque fois j'essaye de l'attraper ! »

61. M Oui, et alors ?

62. MAR Et bien le méchant y'avait y'a eu une idée y'a pris une échelle y'a essayé d'monter sur un arbre et y'a essayé d' sauté sur l'vélo et pis y'est

63. M Y'a essayé d'sauter sur quoi ?

64. MAR Sur le vélo

65. M Oui, et puis ?

66. MAR Y'a r- y'a le petit enfant y'a roulé euh tellement vite que que que y'a euh euh le gardien-clown et ben y'est tombé dans la terre son pantalon après y'était tout sale

67. M Oui / Donc y'a pas réussi encore une fois à attraper l'petit garçon ?

68. MAR Ouais

69. M Oui, alors quand il y arrive pas qu'est-ce qui lui arrive ?

70. MAR Ben i i dit à sa femme méchante et ben i dit « Regarde qu'est-ce qu'il m'a fait encore ce petit ! »

71. M Mmm alors y'est pas content ?

72. MAR Ouais

73. M Et puis et du coup on n'en parle plus après dans ton histoire c'est ça ?

74. MAR Oui

75. M Oui / Sa femme elle est méchante aussi t'as dit ? Oui pourquoi elle est méchante ?

76. MAR Parc'que elle dit à son mari « On va manger aujourd'hui des carottes et du poivre » et puis le poivre y'est il est empoisonné

77. M <u>Oui</u>

78. MAR <u>Et si</u> et et l'mons- et et l'méchant mons- et et l'méch- et l'méchant gardien-clown et ben i dit « Moi j'aime bien le le le poivre avec des des carottes » et pis après i mange et pis y'est m- y'est y'est dans les pommes et c'est bien fait parc'que l'petit garçon i voulait pas s'faire manger !

79. M Oui, donc à la fin ton gardien y'est tombé dans les pommes ? Oui ?

80. MAR Et après euh le petit enfant y'est pu jamais revenu euh avec le gardien

81. M Ah y'est resté à la maison alors ?

82. MAR Mmm

83. M Y'est pu jamais retourné dans la forêt ?

84. MAR Mmm

85. M Mmm, est-ce que tu connais des histoires où y'a pas d'méchant ? Est-ce que des fois Madame S. ou papa ou maman te racontent des histoires où y'a pas d'méchant ?

86. MAR Des fois papa et maman i m'racontent une histoire et y'a un petit enfant et i reste toujours avec sa maman

87. M Oui, donc y'a pas d'méchant dedans ?

88. MAR Non

89. M Est-ce que tu connais le nom de l'histoire, comment elle s'appelle ?

90. MAR Ca s'appelle « Le roi des plus gentils »

91. M Ah donc y'a pas d'méchant du tout

92. MAR Non

93. M dans ton histoire ? Il rencontre pas d'méchant en route non plus le petit garçon ? Non, donc c'est y'existe des histoires où y'a pas d'méchant ?

94. MAR Mmm

95. M Et toi tu préfères quoi : les histoires où y'a des méchants ou les histoires où y'a pas d'méchant ?

96. MAR Les histoires qu'y'a pas d'méchant

97. M Oui pourquoi ?

98. MAR Ben des fois c'est un p'tit peu rigolo avec les méchants

99. M Mmm pourquoi c'est rigolo ?

100. MAR Parc'que / Une fois mon papa et ma maman i m'ont raconté une histoire et pis y'avait un méchant et le méchant i faisait qu'des bêtises

101. M Ah oui donc c'était rigolo l'histoire XX / Oui / Et sinon quand y'a des méchants / Euh / Comme là tout à l'heure tu as tu as dit que le méchant clown, le gardien clown, là il était vraiment méchant, c'était pas vraiment rigolo ce qu'il faisait ? / Est-ce que tu aimes bien les histoires où y'a des méchants comme ça ?

102. MAR Non

103. M Non pourquoi ?

104. MAR Parc'que / y'a des méchants des fois qui font mal alors euh ceux-là j'aimais pas

105. M Mmm et pourquoi tu n'aimes pas quand ils font mal ?

106. MAR Parc'que / ça ça peut pincer ça peut donner des cliques mais / leurs cliques ça / ça pique très fort

107. M Mmm

108. MAR Mais leur peau ça fait une trace

109. M Oui / Mais ça c'est dans les livres aussi ?

110. MAR fait signe oui de la tête

111. M Oui, et est-ce que ça t'fait peur un p'tit peu quand y'a des méchants comme ça dans les histoires ?

112. MAR Ca m'fait peur très fort

113. M T'as t'as beaucoup peur / très fort très fort ? Oui / Est-ce que tu penses que c'est important ou que c'est qu'c'est bien quand y'a des méchants dans les histoires ?

114. MAR C'est un p'tit peu bien quand c'est rigolo / mais pas quand c'est pas rigolo c'est c'est pas c'est pas beau

115. M C'est pas beau, donc c'est mieux les histoires où y'a pas d'méchant ?

116. MAR fait signe oui de la tête

117. M Et ben c'est bien, t'as bien travaillé.

CORPUS 3 : INVENTER UNE HISTOIRE DANS LAQUELLE IL Y A UNE SORCIÈRE (TÕMAS)

1. M Aujourd'hui c'est toi qui va raconter une histoire, c'est toi qui l'inventes, c'est une histoire que ta maîtresse t'a pas racontée, ni papa ni maman, d'accord ? Et tu vas me raconter une histoire avec une SORCIÈRE

2. To Je sais pas

3. M Ben si faut chercher. Brenda elle a cherché un p'tit peu et puis au bout d'un moment elle a réfléchi elle a dit « Ca y'est j'ai trouvé », d'accord ? Alors, tu vas raconter ce qu'elle va faire la sorcière, comment elle est, tout ça

4. To Ben moi, moi j'sais pu dans ma tête ben j'ai pas du tout d'idée

5. M Ben cherche un p'tit peu, puis tu vas le dire après / T'as le droit de réfléchir un p'tit peu, tous les autres ont trouvé donc tu vas trouver aussi, hein ? /

6. To T'as d'mandé à tout l'monde des sorcières ?

7. M Non y'en a qui ont raconté des histoires avec un méchant simplement, puis Brenda elle a raconté une histoire avec une sorcière, et elle a trouvé

8. To C'était quoi ?

9. M Eh ben je peux pas le dire sinon tu vas dire la même chose !

10. To Non j'vais pas dire la même chose !

11. M Si si / Alors, on va essayer de chercher / J'vais te le dire après si tu veux / Alors, est-ce que tu sais par quoi ça commence les histoires d'habitude ?

12. To Non

13. M Ben si, par « Il était... ? » / « Il était une... ? », tu sais plus ? « Il était une fois »! « Il était une fois une sorcière... » / alors elle faisait quoi la sorcière ? //

14. To hausse les épaules

15. M Allez cherche un p'tit peu

16. To Ben j'sais pas

17. M T'as le droit de lui donner un nom, comment tu vas l'appeler ta sorcière ?

18. To Ben j'sais j'connais que des noms d'Ninja

19. M Eh ben t'as le droit ! Alors ?

20. To Rocky

21. M Rocky la sorcière elle s'appelle Rocky, alors elle est

22. To Ben alors i faut qu'c'est un sorcier !

23. M Ou bien un sorcier, c'est pareil, donc ça va être un garçon ? Oui ? On va dire que c'est un garçon / Alors, et qu'est-ce qu'il va faire ?

24. To I va, y'allait capturer / tout l'argent d'la banque

25. M Oui, un sorcier qui fait ça ?

26. To fait signe oui de la tête

27. M Oui, alors, et après ?

28. To Ben j'sais pu

29. M Comment il va faire / pour capturer l'argent ?

30. To Ben i prend l'balai à sa femme

31. M Oui, sa femme c'est une sorcière aussi ?

32. To Ça c'est une sorcière sa femme

33. M Oui / Et alors, et c'est avec ça qu'il va aller à la banque ?

34. To fait signe oui de la tête

35. M Avec le balai, il va monter dessus, il va voler, c'est ça ?

36. To Ouais

37. M Et il va aller à la banque ?

38. To Et tout l'monde i vont croire les gens que c'est l'Père-Noël, mais en fait c'est des sorciers !

39. M Ah ! Et alors qu'est-ce qui va se passer ?

40. To Et après et euh le sorcier i i fait peur à à tous les gens et après euh / les // les gens euh i vont dans leur maison et et i après i gagnent pu d'argent donc i deviennent des XX

41. M Oui

42. To Voilà

43. M Et le sorcier qu'est-ce qu'il va faire alors ?

44. To Le sorcier y'a pris tout l'argent et après i s'est ins- ach'té tout des beaux habits et après euh y'est d'venu / comme les humains et après i sont de'vnus tous riches !

45. M Mmm, pourquoi i sont dev'nus tous riches ?

46. To Parc'que vu que le le sorcier et la sorcière i sont dev'nus des humains

47. M Ah ! Et alors et est-ce qu'ils sont restés gent- euh, les sorciers d'habitude, c'est comment, c'est gentil ou c'est méchant ?

48. To Méchant

49. M Méchant, et là comme ils sont comme ils ont acheté des habits, ils sont devenus gentils ou bien est-ce qu'ils sont restés méchants ?

50. To I sont dev'nus plus gentils qu'avant

51. M Oui, et alors et avec euh l'argent, ils ont redonné l'argent aux gens c'est ça ?

52. To Oui i z'ont i z'ont do- i z'ont partagé ensemble

53. M Oui, avec les gens de de la ville ? Et les gens de la ville ils ont acheté des nouveaux habits alors ?

54. To fait signe oui de la tête

55. M Oui, c'est ça ?

56. To Oui

57. M Alors, il est comment ton sorcier ? Le sorcier et la sorcière puisque t'as dit qu'y'en avait deux / Le sorcier il est comment, il ressemble à quoi ?

58. To Comme euh sa tête elle est tout jaune

59. M Jaune ? Oui, et puis ?

60. To Ses dents i sont toutes pourries

61. M Mmm, et son nez ?

62. To Son nez tout rouge

63. M Tout rouge, mmm / Et y'est habillé comment ?

64. To Y'a un grand chapeau et et un long truc comme moi ça *(Tõmas a une combinaison sur lui car les élèves se sont déguisés pour la fête des rois.)*

65. M Oui un un genre de costume en fait ? Un long costume, quelle couleur ?

66. To Noir

67. M Noir

68. To Son chapeau est noir

69. M Oui

70. To Et voilà !

71. M Et puis, et ses chaussures, c'est comment ses chaussures ?

72. To Euh gris

73. M Gris, c'est quoi comme chaussures ?

74. To Comme ça *(montre mes bottes)*

75. M Des bottes ? Quelle couleur ? Gris t'as dit, oui et sa femme, elle est comment ?

76. To Euh, comme son mari

77. M Pareil, elle a une figure pareille, jaune aussi ?

78. To fait signe oui de la tête

79. M Oui, le nez ?

80. To Rouge

81. M Rouge, <u>et le</u>

82. To <u>XXX</u> gris, euh, les chaussures comme toi mais gris

83. M Oui, des <u>bottes mais gris</u>

84. To <u>Un truc comme moi</u>

85. M <u>Un costume</u>, oui

86. To Et le chapeau noir aussi

87. M Et le chapeau noir aussi

88. To Et tu peux m'raconter l'histoire ?
89. M Attends, toi c'est pas fini /

. . . . . *Entretien* . . . . . .

1. M Est-ce que t'aimes bien ton histoire ?
2. To fait signe oui de la tête
3. M Oui, est-ce que t'as envie de changer quelque chose ou de mettre quelque chose en plus, ou enlever quelque chose ?
4. To J'ai envie d'laisser comme ça
5. M T'aimes mieux la laisser comme ça, tu l'aimes bien comme ça ? Euh / Est-ce que d'habitude quand on raconte des histoires, quand la maîtresse raconte des histoires par exemple, est-ce qu'y'a des choses qui ressemblent avec ton histoire, est-ce que y'a des choses pareilles et des choses pas pareilles ?
6. To Pas XX
7. M Non, est-ce qu'elle raconte des fois des histoires avec des sorcières ?
8. To Non
9. M Non ? Et des histoires avec des méchants ?
10. To Oui mais aussi c'est avec des rois qui tuent des chevals, des trucs comme ça
11. M Ah oui, donc c'est pas avec des sorcières, donc c'est pas pareil ?
12. To fait signe non de la tête
13. M Non / Euh, alors, ton méchant dans ton histoire, c'est qui alors ?
14. To Le c'est un voleur
15. M Oui, et il est y'est comment ? C'est un ? C'est un quoi ?
16. To Sorcier
17. M Un sorcier, et sa femme c'est une ?
18. To Sorcière
19. M Sorcière, alors ?
20. To Et i sont dev'nus des gentils
21. M Voilà, i sont dev'nus des gentils à la fin. Pourquoi i sont dev'nus des gentils à la fin ?
22. To Parc'que vu que eux les habits euh i savaient pas c'que c'était et ça leur devenait des humains
23. M Oui, donc ils ont changé d'habits ? Oui, et pourquoi tu les laisses pas méchant à la fin ?
24. To J'avais envie qui s'X
25. M Oui, t'aimais mieux qui r- qui deviennent gentils à la fin, tu voulais pas qu'ils restent méchants ? / Hein ?
26. To Parc'que après j'fais des cauchemars !
27. M Ah oui et alors pourquoi t'as tu fais des cauchemars quand euh quand on raconte des histoires de méchants ?
28. To Parc'que après euh j'rêve de l'horreur

29. M T'as un p'tit peu peur alors ?
30. To fait signe oui de la tête
31. M Oui, alors t'as- est-ce que t'aimes mieux les histoires où y'a des gentils ou les histoires où y'a des méchants ?
32. To Gentils
33. M Oui pourquoi ?
34. To Parc'que vu qu'ça ça fait pas du tout peur
35. M Mmm, et est-ce que tu crois qu'ça existe des histoires où y'a pas d'méchant ? / Est-ce que la maîtresse t'as déjà raconté des histoires où y'a pas d'méchant ?
36. To Oui
37. M Oui est-ce que tu peux m'en m'en dire une, le titre de l'histoire ?
38. To Aussi pas tout en entier, alors ?
39. M Pas tout en entier non, mais ou bien que est-ce que tu te souviens comment il s'appelait le livre ?
40. To « Le roi cheval »
41. M « Le roi cheval » c'est pas une histoire de méchant ?
42. To Non c'est une histoire que en fait le roi i voulait avec son arc i voulait tuer une biche mais c'était une reine et elle s'est transformée en biche la reine et i voulait la tuer
43. M Et donc y'avait un méchant quand même dans ton histoire, le roi, y'était méchant au début non ? Vu qu'il voulait tuer la biche ?
44. To Ben lui i croyait qu'c'était un i savait pas qu'c'était sa femme la reine
45. M Oui, est-ce qu'y'était méchant aussi ton roi ? Au début ?
46. To fait signe non de la tête
47. M Non, donc y'a que des gentils alors dans ton histoire ?
48. To fait signe oui de la tête
49. M Oui, est-ce que tu l'aimais bien cette histoire-là ?
50. To fait signe oui de la tête
51. M Oui pourquoi parc'que c'étaient des gentils ?
52. To fait signe oui de la tête
53. M Oui ? Euh
54. To Aussi y'a le roi menteur
55. M Oui et est-ce que ça c'est une histoire de gentils ou une histoire de méchant ?
56. To Euh tout tout l'monde se bagarrait vu qu'il disait « Non, c'est le c'est toi qu'y'est menteur ! » « Non, c'est toi », « Non, c'est toi ! »
57. M Mmm, et est-ce que y'était méchant ce monsieur ? Le roi, non c'est une histoire de gentil aussi ?
58. To I i i le y'a un un prince qu'y'a raconté tout n'importe quoi
59. M Oui
60. To Et i dit euh « tu sais ton papa » lui y'est y'était pas un roi y'était le i faisait comme les cheveux là

61. M Ah oui

62. To I mettait le X et i disait « Non, c'est même pas vrai, c'est même pas vrai ! » Et et y'avait dit le roi « Si vous disez non c'est même pas vrai, je vous donne ma fille ». Donc là après eux

63. M Ah oui, donc, y'avait que des gentils dans cette histoire-là

64. To Aussi y'en avait même une qui s'appelle « Boule de fourrure »

65. M Oui, non mais c'est rien / Euh / Donc tu crois qu'ça existe des histoires où y'a pas d'méchant

66. To fait signe oui de la tête

67. M Oui, et t'aimes mieux les histoires où y'a des gentils ou celles où y'a des méchants ?

68. To Gentils

69. M Oui, parc'que pourquoi t'as dit ?

70. To Parc'que sinon j'fais des cauchemars

71. M Ah oui et donc t'as peur un p'tit peu quand y'a des histoires où y'a des méchants ?

72. To Ouais moi j'aime bien les histoires où y'a des méchants mais aussi des trucs de bagarre

73. M Ah oui, et ça fait peur quand c'est des bagarres ou pas ?

74. To fait signe non de la tête

75. M Non ?

76. To Y'a juste un p'tit peu d'sang qu'y'est sorti

77. M Ah oui donc ça ça fait pas peur. Et alors et c'est lesquelles qui t'font peur alors ?

78. To La les squelettes qui XX

79. M Quand y'a des squelettes, et puis, quand y'a des sorcières, est-ce que ça fait peur ?

80. To fait signe oui de la tête

81. M Oui, et après y'a quoi aussi ?

82. To Euh des dents tranchantes

83. M Oui

84. To Des dents tranchantes c'est des méchants dinosaures

85. M Ah ! Oui, et puis, ou bien quand le méchant il est comment encore ? Ou bien quand ça raconte l'histoire de quoi ? T'as peur de quoi ?

86. To Des vampires

87. M Oui

88. To Voilà

89. M Et c'est tout. Euh / Est-ce que t'as parlé beaucoup de ton méchant dans ton histoire ? Ou bien un p'tit peu ?

90. To Beaucoup

91. M Beaucoup

92. To Dans l'truc de bagarre

93.M Et mais dans le avec les sorcières, dans ton sorcier et ta sorcière qui voulaient voler la banque est-ce que t'en as parlé beaucoup ?

94. To fait signe non de la tête

95. M Non

96. To C'était à que à moi que c'était que mon p'tit secret à moi

97. M Ah oui / Et est-ce que pourquoi ils étaient pas pareil euh le sorcier et la sorcière, pourquoi ils étaient pas pareils que les autres gens de la ville ?

98. To Parc'que vu qu'eux i z- euh avant i z'avaient des dinosaures et i les avaient les dinosaures fait une griffe et ben après i sont dev'nus des sorciers

99. M Ah ! C'est comme ça qu'ils sont dev'nus des sorciers, à cause des dinosaures ? Et avant ils étaient quoi alors, avant d'être des sorciers et des sorcières, ils étaient quoi ?

100. To Des humains

101. M Ah d'accord. Donc à cause des dinosaures ils sont dev'nus des sorciers

102. To Et après i sont REDEV'NUS des humains !

103. M Oui, pourquoi ?

104. To A cause des habits

105. M Voilà parc'qu'ils ont été voler l'argent et avec l'argent ils ont acheté des nouveaux habits, c'est ça ? Et ben c'est bien.

∴

TAB. 2 – *Synthèse des données relatives au développement du rôle du méchant*

Corpus 1

Prénoms	Corentin C.	Oriane	Serge	Thomas
Type de personnage	*pas de méchant*	loup, chauve-souris, fantômes, sorcières	grand indien, sorcières	crocodile, renard
Acteur principal		non	grand indien	non
Demeure tout au long de l'histoire		non	oui	non
Éliminé ou transformé rapidement		oui	non	oui
Éliminé ou transformé à la fin de l'histoire		oui	non	oui
Véritable méchant		oui	oui	oui
Atteint son objectif		non	non	non
Conclusion : rôle développé ?	non	non	oui non	non

Corpus 2 - première partie

Prénoms	Mehdy	Aymeric	Florence
Type de personnage	Monsieur qui veut manger des poussins et leur faire peur	loup, renard, dinosaure, madame, chat	monsieur loup, madame loup, fantômes
Acteur principal	oui	non	oui non oui
Demeure tout au long de l'histoire	oui	non	oui non non
Éliminé ou transformé rapidement	non	oui	non non oui
Éliminé ou transformé à la fin de l'histoire	?*	oui	oui oui
Véritable méchant	oui	oui	non non oui

Corpus 2 - seconde partie

Prénoms	Florian	Rémi	Marine
Type de personnage	papa déguise en fantôme, en sorcière, en citrouille	Monsieur qui passe par la cheminée, loup	gardien
Acteur principal	oui	oui oui	non
Demeure tout au long de l'histoire	oui	non oui	non
Éliminé ou transformé rapidement	oui	oui non	non
Éliminé ou transformé à la fin de l'histoire	oui	oui oui	oui
Véritable méchant	oui	non oui	oui
Atteint son objectif	oui	non oui	non
Conclusion : rôle développé ?	un peu	non un peu	non

Corpus 3

Prénoms	Brenda	Tõmas	Corentin T.	Lucas
Type de personnage	sorcière	sorcier, sorcière	oiseau, 2 renards, roi, reine	ogre
Acteur principal	oui	oui non	non	oui
Demeure tout au long de l'histoire	oui	oui non	non	oui
Éliminé ou transformé rapidement	non	oui oui	oui	non
Éliminé ou transformé à la fin de l'histoire	non	oui oui	oui	oui
Véritable méchant	non	non non	non	oui
Atteint son objectif	non	oui oui	non	non
Conclusion :		non		

Les cahiers THÉODILE, vol. 1, n° 1 (novembre 2000), pp : 89-120

Développement de l'autonomie morale à l'école maternelle

Christiane ZOUAGHI–LANIEZ
École maternelle G. Philipe – Coudekerque Branche
Équipe THÉODILE – E.A.1764

Le film , « *Le Libertin* », raconte les errances philosophiques, qu'un certain Denis Diderot a rencontrées pendant qu'il s'évertuait à écrire l'article encyclopédique sur « La Morale ». Écartelé entre la recherche du bonheur individuel que préconise le siècle des lumières et les exigences de l'espèce, Diderot voit l'élaboration de son article aboutir à l'échec car il ne peut y avoir deux morales d'autant qu'elles sont contradictoires. Diderot sera amené à abuser le lecteur en quête de l'article « Morale », en le laissant se référer à l'article « éthique » qui lui même le renverra à l'article « Morale ». C'est une véritable escroquerie. « Et si la morale n'était qu'une escroquerie » pense Diderot, mais il ajoute aussitôt que l'absence de morale ne le serait pas moins.

Si l'objet du DEA, dont nous tirons cet article, ne se rapporte pas à l'écriture d'un article encyclopédique sur la morale, il s'intéresse au développement moral de l'enfant de cinq ans à l'école maternelle, avec pour hypothèse que la construction des concepts d'équité et de réciprocité pourrait jouer un rôle déterminant dans ce développement.

Pour l'enseignant chercheur, cet objet d'étude relève de deux difficultés majeures : la première difficulté s'inscrit dans une problématique de la définition du comportement moral en milieu scolaire et la seconde résulte du cadre méthodologique qui se propose l'observation de tels comportements.

1 DÉFINITION DU COMPORTEMENT MORAL DANS UN CADRE SCOLAIRE

Définir ce qu'est un comportement moral dans un cadre éducatif chez des enfants de cinq ans semble à priori aventurier. Cependant, c'est dans le cadre éducatif lui-même, que nous trouvons des orientations sur le comportement moral et ceci, grâce au contenu des instructions officielles sur l'Éducation civique.

L'Éducation civique de 1995 à l'école maternelle met en avant l'objectif du « Vivre

ensemble »:

> « L'enfant devient un acteur de la communauté scolaire, il doit y assumer sa responsabilité à sa mesure, expliquer ses actions et écouter le point de vue de l'autre. Il apprend à discuter des problèmes qui se posent dans la vie quotidienne. Il affirme son identité et la fait reconnaître tout en reconnaissant celle des autres. Il apprend à accepter et à respecter la règle de la vie en société.
> Ce cheminement vers une plus grande autonomie n'est possible que parce que le langage permet tout à la fois de réguler les relations sociales dans le groupe, de les expliciter et donc de les anticiper. Ainsi, apprendre à vivre ensemble, c'est aussi apprendre à communiquer. » (*Instructions officielles*, 1995, p. 21).

L'orientation semble claire, les mots clefs désignent surtout l'autonomie caractérisée par la responsabilité que favorise une reconnaissance réciproque des identités. C'est la communication qui sera à l'origine de ce développement dont l'aboutissement sera le respect des règles.

Pourtant, si toute option pédagogique, comme la définit Jean-Marc Ferry, cité par Claudine Leleux (1997, p. 25), « implique une orientation de l'espèce, des dispositions, des aptitudes, des valeurs dont les déterminations possibles sont tellement variables que celles qui furent sacrifiées renvoient aussitôt à la possibilité d'humanités autres », on voit la nécessité de redéfinir les mots clefs de ces instructions officielles, d'en saisir toute la polysémie, et, d'un point de vue axiologique, toute leur valeur.

Si, pour les instructions officielles, la finalité de l'autonomie réside essentiellement dans le respect des règles, l'éclairage théorique de cette notion d'autonomie reste plus que nécessaire, pour les raisons qu'a évoquées Jean-Marc Ferry et aussi pour tenter de comprendre ce qu'implique cette obéissance aux règles chez l'enfant de cinq ans. Cet éclairage se construit dans un cadre sociologique, psychologique, socio-affectif et philosophique.

2 Approche théorique de l'autonomie

2.1 Cadre sociologique de Durkheim

La conception rationaliste du fait social d'éduquer s'applique à l'étude de l'éducation morale. Grâce à la sociologie, Durkheim observe les éléments qui composent la moralité de la société française au début du XXième siècle. Il ne s'agit pas de considérer les concepts de bien et de mal qui fondent la morale mais des éléments institutionnels visibles. Ce sont les éléments fondamentaux de notre moralité qui développent l'aptitude à une vie morale. Il s'agit, pour l'éducation, d'initier l'enfant aux divers devoirs, de susciter en lui les vertus particulières prises une à une mais

aussi de développer l'aptitude, les dispositions fondamentales qui sont à la racine de la vie morale.

Il utilise les sciences des mœurs en sociologie, pour observer les traits fondamentaux de la moralité. Cette science peut les apercevoir au moment de leur passation, de leur transmission, au moment où ils se distinguent des consciences individuelles. Durkheim les ramène à trois traits :

– la discipline ;
– l'esprit d'abnégation ;
– l'esprit d'autonomie.

D'une part, Durkheim pense que l'individu peut se rendre compte que l'une des conditions d'existence de la société réside dans l'esprit de discipline et d'abnégation, et qu'il en reconnaisse le bien fondé.

La conception rationaliste de l'action fait la force de la pensée de Durkheim. Il peut, en effet, en quittant le niveau uniquement abstrait de bien et de devoir, les concilier l'un l'autre. Ainsi l'attirance qu'éprouve, malgré tout, l'homme pour ces obligations qui contraignent sa nature correspondent aux deux aspects du fait moral : le bien et le devoir.

C'est en reconnaissant tous les paradoxes autour des faits moraux, comme la contrainte exercée sur la nature animale, comme la séduction qu'exerce aussi la force morale sur l'homme, c'est par l'existence de ces clivages que Durkheim peut concilier les concepts « obligation-autonomie ».

L'autonomie selon Durkheim est l'attitude d'une volonté qui accepte la règle parce qu'elle la reconnait rationnellement fondée.

Durkheim, par les huit leçons de l'analyse de la moralité, montre comment se construit l'autonomie morale. L'enfant sera amené à examiner les règles qu'il a d'abord reçues toutes faites pour apprendre à les vivifier, à les concilier, à les adapter aux conditions changeantes de la société dont il est citoyen.

Selon Durkheim, c'est la science qui conférera aux règles leur bien-fondé. C'est ainsi que l'éducation morale nécessiterait un enseignement de la morale. Le maître enseignera à l'enfant les différentes facettes de la société où il est appelé à vivre. C'est le plan pédagogique échafaudé par Durkheim et par ailleurs inachevé, plan intitulé : La physiologie du droit et des mœurs.

L'autonomie d'esprit s'acquerra donc par une mise à distance des savoirs entraînant la lucidité d'un côté, mais l'adhésion aussi comme signe d'appartenance à la société. L'autonomie d'esprit se fera pas à pas, grâce au maître en qui l'enfant portera toute sa confiance. Le maître aura pour qualité maîtresse l'autorité morale. Il sera pour l'enfant, le devoir incarné, personnifié. C'est le ton impératif du maître qui parlera aux consciences. C'est aussi le respect qu'il inspire aux volontés qui les fait s'incliner.

Cette autorité, décrite dans *Éducation et sociologie* (Durkheim 1922), découle d'une source impersonnelle. Loin de toute vanité, elle se confondra dans la conscience des enfants avec l'autorité du devoir qui sera alors librement accepté voire désiré.

2.2 Cadre psychologique

2.2.1 La notion d'autonomie chez Piaget

C'est dans l'ouvrage de Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant* (1932) que nous trouverons quelques pistes théoriques concernant l'autonomie morale des enfants. Dans un premier temps, Piaget a observé les jeux de billes pratiqués par des enfants de 3 à 12 ans, en groupe autonome hors milieu scolaire et a cherché comment les enfants arrivaient à respecter les règles du jeu selon leur âge et leur développement mental. Dans un deuxième temps, Piaget a observé comment les enfants prennent progressivement conscience des règles du jeu à travers un processus de coopération.

Pour mettre en évidence comment les enfants observent les règles, Piaget leur demande tout simplement d'expliquer comment ils jouent aux billes (une vingtaine d'enfants entre 4 et 13 ans ont été interrogés). Pour mettre en évidence la conscience de la règle, ou encore l'obligation qui en résulte éventuellement pour les enfants, Piaget demande à l'enfant de créer une règle rien qu'à lui. Il lui demande si cette règle peut donner naissance à un nouveau jeu et enfin si cette règle est aussi juste que les anciennes pour s'assurer que la règle comporte chez l'enfant des idées de valeur de justice intrinsèque et générale ou de valeur de conformité à l'usage général.

En ce qui concerne le respect de la règle au travers de la pratique du jeu à règles, Piaget voit quatre stades : Le premier serait le stade ou il n'y aurait pas de règles proprement dites (avant 2 ans), le second stade dit égocentrique où l'enfant ne se soucierait pas de la codification des règles du jeu, il ne se soucierait pas davantage des partenaires (entre 2 et 5 ans), le troisième stade serait celui de la coopération naissante (entre 7 et 8 ans), le quatrième stade serait celui de la codification (entre 11 et 12 ans). Pour ce qui concerne la conscience de la règle, Piaget voit trois stades avec une progression. Le premier serait le stade d'une règle sentie comme non coercitive parce qu'inconsciente (jusqu'à 3 ans), le deuxième stade serait le stade de la règle considérée comme sacrée (entre 4 et 7 ans) et le troisième serait le stade de la règle sentie comme à respecter parce que résultat d'un consentement mutuel et qu'il serait possible de changer, dans le cadre d'un consensus mutuel. Il y a corrélation entre les quatre stades relatifs à l'application des règles et entre les trois stades de la conscience de la règle. La règle est d'abord quelque chose d'extérieur, puis, elle s'intériorise et apparaît comme le libre produit du consentement mutuel et de la conscience autonome. Au premier phrasé, au respect mystique correspond une application rudimentaire du contenu de la règle. Au deuxième phrasé, au respect rationnel de la règle correspond une observation effective et détaillée de chaque règle.

Pour construire l'autonomie morale, Piaget conçoit un type de relation basée sur la coopération des individus qui conduirait au respect mutuel. Ainsi, Piaget quitte l'autorité et la contrainte pour laisser place à l'égalité dans les relations. Ce processus repose sur un mode coopératif. Piaget appelle coopération « tout rapport social dans lequel n'intervient aucun élément d'autorité ou de prestige » (Piaget, 1928).

Piaget, dans son ouvrage *L'éducation morale à l'école* (1997), considère que la présence autoritaire du maître crée entre les enfants et le maître un type de relation fondé sur le respect unilatéral. Il considère même que les relations de type respect unilatéral aurait des conséquences sur les relations que l'enfant entretiendrait avec ses pairs. L'autorité du maître conduirait l'enfant à construire une morale du dehors, une morale sous la forme d'une obligation impérative qui, bientôt, impliquerait une sorte de légalisme ou de réalisme moral.

L'instauration du respect unilatéral aurait même, selon Piaget, des conséquences au niveau intellectuel, car cette vérité d'autorité amènerait les enfants à se passer d'une vérification rationnelle et par là même retarderait l'acquisition des opérations mentales de la logique (d'où l'égocentrisme de l'enfant).

Au contraire, pour Piaget, le respect mutuel entraînerait l'esprit à la constitution d'une méthode lui permettant de se dépasser. Du point de vue moral, la coopération conduirait à une éthique de la solidarité et de la réciprocité. Elle permettrait une autonomie progressive de la conscience. Elle l'emporterait sur la morale hétéronome des devoirs primitifs avec « l'apparition du sentiment d'un bien intérieur indépendant des devoirs externes » (Piaget, 1932). Le respect mutuel, par la coopération graduelle entre égaux, développerait les notions fondamentales de justice, en marge de l'action des adultes.

Du point de vue intellectuel, la coopération conduirait à une critique mutuelle et à une objectivité. Chaque sujet, faisant part de son propre système de référence et d'interprétation, contribuerait à l'approche de la vérité assimilée chez Piaget aux règles sociales qui, elles-mêmes, résulteraient d'une coordination des points de vue. Par le respect mutuel créé par la coopération et qui n'est autre que « la logique des relations », l'enfant pourrait quitter les perspectives de l'égocentrisme.

La coopération permettrait également une sorte de morale de la pensée par l'observation d'un certain nombre de préceptes comme le principe de non contradiction (demeurer fidèle à ses affirmations antérieures, par exemple) avec une cohérence entre le point de vue formel, et le point de vue réel, ce dernier englobant l'action.

La co-opération, on pourrait aussi l'écrire de cette façon, permettrait des opérations intellectuelles conjointement avec autrui. Ces opérations s'inscriraient dans un type particulier d'interaction sociale visant la recherche de ce qui est équitable pris au sens du savoir, c'est-à-dire tendre vers le vrai, mais aussi au sens moral. Sur le plan moral, la coopération conduit donc à la solidarité, à l'idée de justice et d'égalité et à l'autonomie de jugement. La coopération, selon Piaget, permettra à l'enfant de

se libérer de son égocentrisme et d'atteindre la réciprocité.

Selon Piaget, il y aurait deux types de respect de la règle correspondant à deux types de comportement social.

- A un rapport de subordination de l'enfant à l'égard de ses parents et de ses maîtres, (modèle descendant caractérisé par les relations asymétriques ou type de respect unilatéral) rencontré chez Durkheim, joint à un respect pour les consignes reçues, correspondrait une attitude paradoxale, celle d'une inconsistance pratique au regard de la mystique de la loi.
- A un rapport de coopération de l'enfant avec l'adulte (ou type de respect mutuel tendant à une réciprocité entière)et dans la mesure où elle serait facilitée par les interactions des enfants entre eux, correspondrait une attitude d'autonomie morale qui aboutirait au « self goverment ».

C'est ainsi que, contrairement à Durkheim, Piaget définit une autre sorte d'autonomie morale. Celle-ci se fonderait sur la coopération. Cette autonomie morale serait caractérisée par une responsabilité subjective tenant compte des intentions, et attachée à la sanction par réciprocité.

Cependant en ce qui concerne notre étude, une problématique s'installe : Les enfants dont on étudie le développement de la conscience morale ont entre quatre et six ans, ils sont donc d'après Piaget dans le stade de l'égocentrisme. Comment imaginer alors l'élaboration de règles en coopération à l'âge de cinq ans? Comment imaginer l'émergence d'une attitude dévoilant une position d'obligation morale qui traduirait une décentration et une prise de position surmontant le point de vue particulier?

2.2.2 Décentration et respect de la loi de Kohlberg

Kohlberg reprend l'idée piagétienne du passage de l'égocentrisme à la décentration. Ainsi, un stade sera d'autant plus bas dans la hiérarchie qu'il correspondra à des conduites égocentriques. Afin de déterminer différents stades moraux, Kohlberg teste des sujets (des adolescents à partir de 10 ans et des adultes) par des dilemmes moraux se présentant comme des histoires.(Mœssinger, 1996).

On peut faire des parallèles entres les stades établis par Piaget et Kohlberg. Le premier stade (stade de la punition et de l'obéissance) et le deuxième stade de Kohlberg, (stade instrumental individuel ou de l'échange) sont à rapprocher du deuxième stade de Piaget où la règle est sacrée et intangible. Le stade 3 (ou stade des attentes interpersonnelles et mutuelles des relations et de la conformité) est à rapprocher du stade 3 de Piaget puisqu'à ce stade, d'après Kohllberg, les enfants ou adolescents concernés, non seulement développent des relations avec un grand nombre de pairs, mais ces relations sont souvent prolongées par des sortes de droits et obligations. Rester loyal et digne de confiance avec ses partenaires, être motivé dans le respect des règles et des attentes, en sont des exemples. Le stade 4 de Piaget, stade de la codification des règles, serait à rapprocher du stade 4 de Kohlberg qui est le stade

conventionnel du maintien de la conscience et du système social.

Cependant, Kohlberg voit d'autres stades. Le stade 5 (ou stade des droits premiers, du contrat social ou de l'utilité sociale.) où le droit consiste à soutenir les valeurs, les droits fondamentaux et les contrats légaux même s'ils entrent en conflit avec les règles et les lois concrètes du groupe. On est conscient que les règles et les valeurs dépendent du groupe social auquel on appartient, mais il faut les respecter parce que l'on est engagé dans un contrat social. Le stade 6 ne fait pas reposer le devoir sur un contrat social mais fait appel à des principes universels. Ce stade suppose la conduite selon des principes éthiques universels que toute l' humanité devrait respecter. C'est l'égalité des droits de l'homme et le respect des êtres humains en tant qu'individus. Ce sont des principes que l'on utilise pour prendre des décisions. On se soumet à la validité de ces principes. Le stade 6 découle des règles de justice prônées par Rawls. (Mœssinger, 1996.) :

- 1ère règle : il faut s'imaginer à la place de chacun et maintenir sa décision.
- 2ème règle : il faut maintenir sa décision dans l'hypothèse où on ne saurait pas quel rôle on jouerait. C'est le voile d'ignorance de Rawls.
- 3ème règle : il faut agir en accord avec les hypothèses faites dans le cadre des règles 1 et 2.

Pour établir ces règles, Rawls a repris la démarche de Rousseau et de Kant qui consiste à définir des principes constitutifs de base d'une société dont la justice ferait l'objet d'un accord originel. Les principes de la justice seraient choisis derrière un voile d'ignorance qui signifie que personne ne connaîtrait sa place dans la société (classe ou statut social), ni ce que sa naissance lui a réservé en matière de race, de religion, de dons naturels (intelligence, force), ni même sa propre conception du bien ou encore ses tendances psychologiques. Les sujets moraux, c'est-à-dire des êtres rationnels ayant leur propre système de fins et capables d'un sens de la justice, se retrouveraient ainsi comme concepteurs en situation initiale équitable. Rawls voit dans cette situation initiale équitable, un moyen efficace d'employer les moyens les plus efficaces pour parvenir à des fins données : le choix rationnel. Pour Rawls, on ne peut fonder des principes de base et de droits que si les partenaires les édifient comme représentant de personnes morales égales. Bien sûr, Rawls ne résout pas le problème qui concerne la question morale de la vertu.

Kohlberg garde donc, comme Piaget, l'idée de stades, que l'on peut qualifier de succession invariante d'étapes du développement moral, toujours plus élevées et plus indépendantes de la culture. De plus, l'évolution générale des stades correspond à une plus grande décentration et donc à une plus grande réversibilité.

Le problème qui se pose ici réside dans les positions théoriques que donnent Piaget et Kohlberg. En effet, selon eux, il ne faut pas attendre une quelconque décentration avant l'âge de sept ans puisque c'est l'égocentrisme qui prévaut à cet âge.

Devons nous abandonner l'étude ou penser à une autre représentation possible de l'enfant de cet âge? Quel est ce phénomène de décentration? Dépend-il d'une maturation physiologique irréversible ou plutôt du résultat d'une éducation, celle que demande l'éducation à la responsabilité et à l'autonomie morale?

2.3 Cadre socio-affectif

2.3.1 Position de Wallon : morale et génétique

Wallon a imprégné ses travaux des avancées scientifiques du domaine de la génétique. Il a associé l'émotion d'origine organique au social et par conséquent au domaine moral. Les émotions relèveraient d'automatismes propres à une spécificité ontogénétique et émergeraient dans l'individu par un effet de maturation fonctionnelle. Ces émotions tendraient à se muer en système expressif par le moyen d'attitudes qui chez les humains s'avéreraient pour les pairs une stimulation très importante. Ces attitudes seraient capables d'activer chez l'autre des réactions semblables, complémentaires ou réciproques. L'émotion telle que la définit Wallon peut empêcher l'autonomie morale en s'opposant à tout raisonnement et en jaillissant en dehors de la volonté du sujet. Cependant Wallon explique que cette émotion est à l'origine des rapports interindividuels. Pour ce faire, Wallon montre la relation étroite qui existe entre l'organique et le psychique. Ainsi un bébé de six mois, qui entre dans son stade émotif, privé de soins affectifs dépérira, même si on lui assure les soins nourriciers. On voit ainsi l'étroite liaison qui existe entre la vie psychique et la croissance biologique. Wallon y voit plus qu'un phénomène de répercussion, il y voit la nature même de l'émotion. L'avancée des travaux en biologie, à son époque, a permis de localiser les centres de l'émotion. Elle résiderait dans le cerveau central, siège de la vie végétative, et dans la partie frontale des hémisphères cérébraux dont le développement est remarquable dans l'espèce humaine. Les deux centres peuvent coopérer pour libérer les énergies nécessaires à la manifestation de l'émotion, mais ils peuvent aussi s'opposer. Ainsi dans le domaine moteur qui relève du mésencéphale et des noyaux sous corticaux, les réflexes de défense ou d'attaque ou de fuite peuvent être abolis.

Mais il ne s'agit pas pour Wallon de qualifier cette activité d'activité dégradée. En effet, cette puissance de freinage sur l'ancien cerveau peut conduire à une nouvelle forme d'adaptation, celle de l'expression, celle qui consiste en une mise à distance, c'est la mise à distance que permet la conscience. Wallon parle de « *décharges brutales de l'émotion* » qui « *tendent à se muer en système expressif par le moyen des attitudes qui deviennent de plus en plus différenciées et subtiles.* » (*Enfance*, 1986). Cette émotion commuée en attitude permet à l'organique de s'amalgamer au social. En effet, déjà, chez certains animaux des attitudes se transmettent à leurs congénères, la peur ou l'agressivité se transmet par contagion émotionnelle. L'attitude qui compose son émotion peut devenir celle du groupe tout entier. C'est ce qui fonde

les collectivités grégaires. Chez l'humain, les attitudes que constituent les émotions, leurs manifestations sonores, visuelles, s'avèrent pour autrui une stimulation très importante, si importante qu'elles sont capables d'activer chez ce dernier des réactions semblables, complémentaires ou réciproques. Lorsqu'il y a conflit entre l'apparition d'une structure nouvelle et des gestes qui ne sont pas adaptés à une situation, c'est l'attitude colérique qui apparaît chez l'enfant. Cette colère correspond en définitive au conflit entre l'activité intellectuelle adaptée et l'émotion. Janet, dont s'est inspiré Wallon, dit que raconter est un début de délibération ou les oppositions permettent de décider sans entraîner les mêmes dépenses affectives et motrices.

La question qui se pose alors, dans le cadre de l'étude, est de savoir comment concilier autonomie morale et dépendance de celle-ci à des centres organiques qui en conditionneraient l'existence et plus généralement : quelle est la place de l'affectivité et de l'émotion dans le développement de l'autonomie morale?

2.4 Cadre philosophique

2.4.1 Morale et raison chez Habermas

Habermas essaye de sauver la morale, il veut la refonder par l'éthique de la discussion. Son projet explicite est de sauver la morale. Penser une morale à partir d'une tradition, d'une religion n'est plus possible, car non crédible. Habermas se réclame du matérialisme. IL parle de morale donc d'éthique qui ont en commun le concept de valeur. Mais la morale a une valeur obligatoire, universelle, formelle. L'éthique a une valeur non obligatoire, concrète, particulière, il y a éthique selon les sujets, les sociétés. Les questions morales ne sont pas de même nature que les questions éthiques. Tout ce qui prétend à la valeur universelle exige d'être fondé.

Habermas tire les normes de la morale dans la discussion. Ces normes seraient implicites à l'activité langagière. Il reprend l'idée de Mead qui dit que le langage est le fond et la forme de toute socialisation (la société tiendrait par le langage) ainsi que l'idée de Wittgenstein qui dit que la raison serait co-originaire du langage. Le langage en question serait bien sûr associé à l'idée de communication et d'intercompréhension. Alors comment Habermas conçoit-il la relation entre le développement moral et la communication?

Tout d'abord, Habermas quitte la morale prescriptive de Kant. Cette morale est conçue en dehors du sujet, dans un cadre de raison pure puisque le sujet est amené à agir en dehors de tout intérêt, au nom de la raison. Habermas veut donner à la philosophie une dimension plus modeste, en quittant toute idée de rationalité transcendantale. Pour lui, toute solution apportée à un problème dépendrait du contexte, toute interprétation du problème, toute solution dépendrait d'un réseau de présupposés difficiles à transformer en savoir explicite en raison de son caractère totaliste et particulariste. Mais selon Habermas, les discussions « non normales », celles qui n'apportent pas un consensus, se suffisent à elles-mêmes car elles accèdent aux qua-

lités d'édification. Il met au premier plan le désir d'édification, avant même le désir de vérité. Sa philosophie s'inscrit donc dans un processus de faillibilité. Cependant, Habermas montre toute la dimension rationnelle dans l'intercompréhension, il s'appuie sur l'activité herméneutique qui s'intéresse à la triple relation que contiennent les énoncés langagiers quand ils sont utilisés dans un acte communicationnel :

- relation comme expression de l'intention du locuteur (fonction expressive) ;
- relation comme expression ayant pour finalité l'établissement d'une relation interpersonnelle entre le locuteur et l'auditeur (fonction communicationnelle) ;
- relation comme expression « à propos » de quelque chose existant dans le monde (fonction référentielle).

Habermas définit deux attitudes possibles selon le type de relation contenu dans les énoncés langagiers :

- l'attitude objectivante quand on pense ou on « dit » ce qui est effectif, c'est une attitude d'observateur par rapport à quelque chose qui existe dans le monde ;
- l"attitude performative qui permet de prendre part à des processus communicatifs, c'est-à-dire, « en disant et en comprenant ce qui est dit » (opinion rapportée, constat établi, promesse ou ordre formulé, avis, souhaits, sentiments exprimés).

Cette attitude permet d'adopter l'attitude objective, c'est-à-dire l'attitude conforme à des règles et l'attitude expressive. Ces attitudes font appel à des moments différents de la raison :

- raison appartenant à la sphère cognitive ;
- raison appartenant à la sphère de la morale. ;
- raison appartenant à la sphère de l'art pour l'expression.

Enfin Habermas reconnaît dans l'élaboration de tout consensus ou dans tout processus d'édification un potentiel de raisons de fond qui sont en réalité des fondements complexes exigeant une prise de position par oui ou par non. Ces raisons de fond proviendraient de nos propres exigences de validité en quelque sorte caution de nos convictions dans les conversations. Ces exigences de validité existeraient en dehors de tout contexte conversationnel, en dehors du spatio-temporel.

Dans notre étude, la construction de l'équité dans un processus de réciprocité se fera dans un contexte communicationnel puisque les enfants seront amenés à construire l'équité en groupe classe. On aurait pu mettre ce chapitre dans la partie qui définit théoriquement la réciprocité parce qu'il en découvre l'aspect dans l'intercompréhension. En effet, en matière d'évaluation des raisons selon Habermas, les interprètes devraient en permanence faire appel à des modèles dont ils respectent mutuellement la « force d'obligation », afin de pouvoir établir la cohérence interne de l'auteur ou de l'interlocuteur, cohérence entre les expressions rationnelles de l'auteur et les raisons qui les ont fait se produire dans tel contexte. Bien sûr, ces modèles

sont ressentis d'abord intuitivement car ils émanent du locuteur lui même, ce sont les exigences de vérité, de normativité et de sincérité. Situer ce chapitre dans la définition théorique de l'autonomie morale situe la complexité du processus d'intercompréhension qui, si elle n'est pas accessible à l'enfant, interdira toute construction en commun et donc toute position morale.

2.4.2 Position philosophique de Claudine Leleux

Dans son ouvrage, *Repenser l'éducation civique*, (1997), Claudine Leleux pense que la citoyenneté prend une forme nouvelle. Comment ne pas la rejoindre quand on voit que les instructions officielles de1995, concernant l'éducation civique, font de plus en plus apparaître le terme de « citoyenneté responsable » à la place du terme civisme?

Dans son ouvrage, C. Leleux met en évidence deux formes que peut prendre la démocratie. Quand dans une démocratie, les droits politiques confèrent la participation à l'élaboration des lois de la cité et quand le citoyen élit les représentants qui légiféreront conformément à la volonté générale, c'est la forme que revêt la démocratie représentative, celle pensée par Benjamin Constant. Mais, on peut, à la manière de Jean-Jacques Rousseau, en penser une autre forme, celle d'une démocratie participative où la démocratie se trouve être l'expression du citoyen lui-même. Bien sûr, il ne s'agit pas, selon elle, de remettre en question la démocratie parlementaire. Mais en parallèle est apparue la démocratie des partis et aujourd'hui, on doit considérer un nouveau forum de délibération celui créé par les médias. Ainsi, la question de la formation de la volonté générale et du consensus politique renaît car les partis et organisations ne recouvrent plus les diverses opinions qui sont le résultat de l'individualisme débridé d'après 1968. Ainsi, selon Claudine Leleux, il faudra compter avec cette diversité pour rester en société, elle voit par là l'émergence d'une nouvelle forme de citoyenneté. Le citoyen ne se contenterait plus de s'en remettre à l'avis de ses représentants mais de faire valoir son avis grâce à une participation active à la vie publique. L'éducation à la citoyenneté ne se limiterait plus à une fonction « d'intégration à la collectivité » mais à « une visée de participation », c'est-à-dire « à éduquer le jeune à prendre sa part de pouvoir et de responsabilité ».

Cette visée de participation responsable devient l'enjeu majeur pour l'éducation vers cette nouvelle citoyenneté. Le problème est donc de passer d'une démocratie représentative à une démocratie participative. Pour ce faire, il faudra entraîner le citoyen à exercer un contrôle sur ceux qui occupent la place du pouvoir, en opérant des choix, et en participant à des processus de décision. Ainsi, les objectifs d'intégration à la collectivité deviennent insuffisants, il faut maintenant qu'ils répondent aux exigences d'une société de moins en moins conforme, de plus en plus individualisée et aux exigences d'une « moralité autonome » ou « post-conventionnelle ».

Le citoyen devra donc apprendre, et ce sera le rôle de l'éducation, à exercer ce

contrôle du pouvoir, à argumenter ses convictions dans l'espace public pour défendre son point de vue même s'il est minoritaire. « Il lui faudra délibérer avec les autres, organiser si nécessaire une résistance au pouvoir politique en place » (1997, p. 102). Bien sûr, ces compétences ne seront développées qu'à partir de l'adoption d'une position morale particulière à la démocratie. Cette position morale s'inscrit dans la valeur de la démocratie dont le contenu réside dans l'autonomie et la coopération. L'apprentissage de l'autonomie, selon C. Leleux, est lié à un apprentissage de la décentration, à la réciprocité et à la coopération. Au niveau de la médiation pédagogique, l'apprentissage de l'autonomie induit chez l'enseignant, le devoir mourir symboliquement. Ce dernier autorise l'élève à s'élever lui-même.

S'il y a passivité intellectuelle, et Piaget a reconnu son existence au sein des relations de type unilatéral, il ne pourra y avoir de liberté, d'autonomie dans le domaine moral. Cependant, l'autonomie intellectuelle, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante. Il faut l'accès à une pensée formelle et aux principes qui règlent le vivre ensemble. Il faut avoir accès à l'aptitude à juger, à critiquer la pertinence de ces principes et leurs applications. La pensée formelle, c'est l'aptitude à universaliser et à adopter un point de vue impartial qui a permis à la démocratie de se construire en tant qu'idée supposant liberté et égalité. La citoyenneté, la liberté, l'égalité formelle, la fraternité, la justice requièrent des principes moraux et abstraits, surmontant le point de vue particulier. Le jugement moral repose donc sur une pensée formelle dégagée de la perception, de l'expérience ; la capacité de se décentrer par rapport à sa singularité ; la pensée hypothético-déductive.

Enfin, cette pensée formelle ne peut se départir d'une capacité critique qui puisse remettre en question les présupposés d'une telle pensée. C'est-à-dire, ne plus prendre l'hypothèse pour la vérité, ne plus raisonner, à l'intérieur d'un cadre qui n'est pas problématisé. Autrement dit quitter le point de vue auto-centré de sa subjectivité qui reste dans l'hétéronomie du contexte.

- induire le général du particulier : oui
- subsumer le particulier sous le général : oui
- MAIS questionner les prémisses du raisonnement.

Claudine Leleux différencie l'autonomie intellectuelle et l'autonomie affective. Piaget a souligné le fait que l'affectivité est le ressort de toute action car elle assigne une valeur aux activités et de plus, elle en règle l'énergie. Mais l'affectivité est selon lui, indissociable de l'intelligence qui lui fournit ses moyens et ses buts. Cependant, Claudine Leleux pense que le système d'enseignement ne voit le moteur de l'autonomie que dans l'éducation intellectuelle, « savoir libère ». On ne peut cependant, selon C. Leleux, « identifier cette liberté avec l'autonomie morale ou affective ». Car si les savoirs peuvent nous aider à identifier les devoirs, ils ne nous obligent pas à les suivre.

Toute pédagogie au développement de la citoyenneté a, pour préalable, la conscience du rapport que l'on peut établir entre soi et l'autre, soit un rapport amenant à voir soi et l'autre comme objet ou instrument ou à voir soi et l'autre au contraire comme une fin ou un sujet. C. Leleux reconnaît le potentiel éthique de la réflexion qui peut favoriser la maîtrise d'une trop grande intensité émotionnelle mais elle ajoute à l'éducation morale ou citoyenne :

- d'exercer la raison communicationnelle, par l'apprentissage au jugement moral qui consiste à quitter la sphère d'une morale conventionnelle qui consiste à l'obéissance à une personne, alors qu'il faudrait plutôt promouvoir la signification de l'inter-dit de la loi, voire même encourager les processus d'acquisition autonome de la loi ;
- d'impulser des comportements solidaires ;
- d'adjoindre une pédagogie de l'affectivité qui comprendra deux axes complémentaires : le respect mutuel et la reconnaissance réciproque, l'apprentissage à l'écoute et au dialogue.

3 Conclusion : Rapports entre autonomie morale et concepts d'équité et de réciprocité

Les théories que nous avons développées jusqu'à maintenant nous permettent de définir de façon synthétique les relations qui existent entre autonomie morale, d'une part, et les concepts d'équité et de réciprocité, d'autre part. Cette synthèse sera présentée sous forme de tableau commenté [1].

Pour comprendre comment les blocs théoriques se relient, il suffit de reprendre les concepts de l'autonomie morale, et de saisir, si elle existe, la dimension qu'ils donnent à la réciprocité et à l'équité.

L'autonomie morale de Durkheim est l'attitude d'une volonté qui accepte les règles parce qu'elle la reconnaît rationnellement fondée. Comment les enfants accèdent-ils à cette attitude, comment acceptent-ils la règle ? C'est d'abord par la relation qu'ils développent avec le maître. Cette relation est fondée sur la confiance qui n'est autre qu'une forme de réciprocité en tant que reconnaissance chez l'autre d'un sentiment d'assurance et de sécurité dont les enfants, entre autres, ont affectivement besoin. Ainsi, une osmose émotionnelle réciproque se produit entre l'enfant et le maître. Bien sur, pour Durkheim la confiance n'émane pas de la personne physique et personnelle du maître mais plutôt de l'incarnation de la confiance que le maître représente. Cependant, on peut dire que pour Durkheim, l'autonomie morale aurait besoin, pour se développer, d'une forme de réciprocité qui serait un sentiment collectif de confiance. Ne retrouvons-nous pas l'attitude incontournable inhérente aux relations humaines, ce mimétisme d'origine génétique dont parle Wallon ?

1. NDLR : à la page suivante.

Réciprocité comme relation à autrui		**Autonomie morale**		**Équité**
Réciprocité comme rencontre de deux consciences absolues, la réciprocité est à l'origine de chaque « je ». *Ego* et *Alter ego* permet le vrai dialogue		Communication dans la relation de type mutuel (Piaget)		Vertu : sagesse, courage, tempérance
Réciprocité comme ouverture à l'autre et perception de l'autre comme donnant du sens à soi.		Respect de la règle grâce à la coopération entre l'enfant et l'adulte (Piaget).		Action juste : vertu du juste, viser un juste milieu objectif.
Réciprocité comme compréhension de l'autre grâce à une décentration	↔	Construction de l'identité	↔	Sujet concepteur. Choix rationel établi par des partenaires qui le construisent en tant que représentants de personnes morales égales.
Réciprocité dans le processus de coopération, par les relations de respect mutuel		Raison dans l'intercompréhension (Habermas)		
Réciprocitée favorisée par les interlocuteurs qui font appel à des modèles d'acceptabilité, emprunts de rationalité et d'universalité, respectant une force d'obligation exigeant sincérité, vérité et normativité.		Opération cognitive de décentration (Piaget, Kohlberg)		
Réciprocité comme valeur morale / reconnaître le fait humain, l'humanité qui est en l'autre comme en soi ; dénonciation permanente du reniement d'une partie de la personne		Autonomie intellectuelle (Leleux)		**Justice**
Réciprocité comme prise en compte des valeurs de l'autre, relation permettant de développer la raison sans réfréner l'affectivité.		Autonomie affective : maîtrise des émotions (Leleux)		Exigence de justice pour la personne humaine
Réciprocité en tant qu'attitude incontournable, inhérente aux relations humaines ; mimétisme d'origine génétique. Attitudes capables d'activer chez l'autre des réactions semblables, complémentaires ou réciproques		Volonté morale (Durkheim, Kant)		Créer des règles
Réciprocité comme volonté d'entrer chez l'autre, de l'écouter, de réorganiser des valeurs		Affectivité (Wallon)		Modifier des règles

Relations entre autonomie morale et les concepts d'équité et de réciprocité

De plus, on peut peut-être dire que le fait d'accepter les règles montre la capacité à reconnaître l'autre dans son intégrité et d'exiger une justice pour la personne humaine. Enfin si Durkheim désire que les enfants reconnaissent le bien fondé des règles par la science, c'est qu'il voit la réciprocité comme prise en compte des valeurs de la société sans pour autant empêcher la raison de se développer dans un cadre affectif. On voit donc que le concept de volonté morale de Durkheim, englobe certaines formes de réciprocité.

Pour Piaget, il ne peut y avoir d'autonomie morale sans processus de décentration, sans coopération entre les pairs et sans relation de type respect mutuel. Mais qu'est-ce que la relation de type respect mutuel sinon une manifestation de la réciprocité au niveau relationnel? Car il s'agit, selon Piaget, de « tout rapport social dans lequel n'intervient aucun élément d'autorité et de prestige », aucune hiérarchisation ne vient connoter la position ou le statut des interlocuteurs. Les échanges se font dans un processus radicalement égalitaire. Cette notion a également été reprise par Rawls qui voit l'élaboration de l'équité sous un voile d'ignorance. Les relations de type respect mutuel nécessitent une réciprocité comme ouverture à autrui et perception de l'autre donnant du sens à soi.

Qu'est-ce que la décentration sinon une autre facette de la réciprocité ? C'est un processus qui requiert la nécessité de quitter la sphère subjective pour reconnaître autrui avec ses points de vue parfois différents des siens. La décentration peut même nous amener à remettre en question nos propres valeurs.

Qu'est-ce que la coopération de Piaget sinon une forme de réciprocité en tant qu'ouverture mutuelle à l'autre, comme perception de l'autre et comme compréhension de l'autre, c'est-à-dire réception mutuelle totale de l'autre? Cette réception mutuelle favoriserait, selon Piaget, la recherche du vrai au niveau du savoir, mais conduirait aussi à l'idée de justice et d'égalité et à la réciprocité. Habermas ne peut concevoir l'autonomie morale qu'à travers la communication qui permettra l'édification de consensus entre les individus. Mais édifier un consensus ne peut se réaliser sans l'intercompréhension. Ce processus découle d'une forme de réciprocité qui n'est autre que la rencontre d'individus tous soumis à la même force d'obligation que réclame l'intercompréhension, c'est-à-dire : la sincérité, la vérité et la normativité.

Si Claudine Leleux ne peut parler d'autonomie morale sans autonomie intellectuelle, elle prône simultanément une pédagogie de l'affectivité par des comportements solidaires, par le respect mutuel, la reconnaissance réciproque et l'apprentissage à l'écoute et au dialogue. Le point essentiel reste le développement de la capacité de quitter le point de vue auto-centré de sa subjectivité pour se distancier de soi par l'écoute attentive du discours de l'autre qui nous interroge mais qui interroge de façon réflexive l'hétéronomie du contexte. Il s'agit ici d'un processus de réciprocité complexe. Il se pose une interrogation de soi à partir de l'autre et réciproquement

ainsi qu'une problématisation du contexte dans lequel la subjectivité se construit. On voit que pour Claudine Leleux l'affect et la raison sont complémentaires dans les dimensions apportées à la réciprocité.

Nous arrêtons ici les investigations qui montrent la dimension que donnent les concepts d'autonomie morale à la réciprocité et à l'équité. L'éclairage théorique de la notion d'autonomie morale nous permet de saisir maintenant tous les paramètres qui constituent le développement du comportement moral. Il nous reste maintenant à construire le cadre méthodologique qui permettra l'observation des comportements moraux dans un cadre scolaire avec pour objectif d'infirmer ou de confirmer les hypothèses.

La deuxième partie de l'article présentera donc les hypothèses et la situation pédagogique qui a permis les observations à partir d'indicateurs susceptibles de mettre en évidence la construction des concepts d'équité et de réciprocité par des enfants de cinq ans.

4 Hypothèses

L'hypothèse de travail de l'enseignant chercheur présente deux parties, formulées ainsi :

1. La capacité d'être moral, c'est-à-dire l'aptitude à surmonter le point de vue particulier vers la reconnaissance réciproque et le respect mutuel, dépend, entre autres, de facteurs cognitifs comme :
   - certains types de raisonnement comme le raisonnement par inférence, par récurrence qui sous-entend le raisonnement hypothético-déductif, et, la comparaison ;
   - la capacité à accéder aux concepts d'équité, de réciprocité ;
   - la capacité à objectiver ses actes, ses choix ;
   - la capacité à objectiver ses intentions.
2. La construction des concepts d'équité et de réciprocité induit chez l'enfant l'autonomie morale, c'est-à-dire, une attitude qui requiert l'application de principes moraux abstraits surmontant le point de vue particulier.

5 Situation pédagogique

Le support pédagogique est un jeu collectif intitulé « jeu de la balle brûlante », mettant en jeu deux équipes de joueurs placées chacune dans un camp avec des ballons (ou autres matériels susceptibles de rouler). Les deux camps sont délimités par une corde posée au sol au milieu des deux camps. Il s'agit de faire rouler le plus de balles possibles dans le camp adverse pour gagner la partie car au signal sonore de fin de partie, on comptabilise le nombre de balles dans chaque camp. A gagné, l'équipe qui possède le moins de balles dans son camp.

Ce sont des enfants de section de *moyens grands* d'une école maternelle qui jouent. Dans un camp, il y a des enfants de 4 ans, les moyens (M), et dans l'autre camp, des enfants de 5 ans, les grands (G). Le jeu est joué chaque année, si bien que l'année suivante les enfants qui étaient des moyens seront des grands et joueront contre des enfants plus jeunes, des moyens. *Au départ aucune règle n'est donnée*, seules sont énoncées les consignes de jeu. « Faire rouler le plus de balles possible dans le camp adverse car l'équipe qui gagnera sera celle qui aura le moins de balles dans son camp ». *Il n'y a donc aucune valeur normative portée au jeu et ceci laisse les alternatives d'un cadre non restrictif créé au fur et à mesure des besoins. Il y aura des choix moraux à faire suivant les actions engagées.* Dans cette situation, les enfants ne seront pas seulement amenés à jouer mais aussi à élaborer les règles du jeu qui ne seront pas données au départ.

L'enseignante oppose, en effet, deux équipes de tranches d'âges différentes et donc de potentiels très différents afin de provoquer des dysfonctionnements susceptibles de responsabiliser les élèves, en vue de créer une forme de jeu équitable, au départ, pour les deux équipes. C'est la recherche d'une situation de départ équitable qui amènera l'élaboration de règles, c'est-à-dire une codification consciente des actes traduisant des choix responsables vers l'équité.

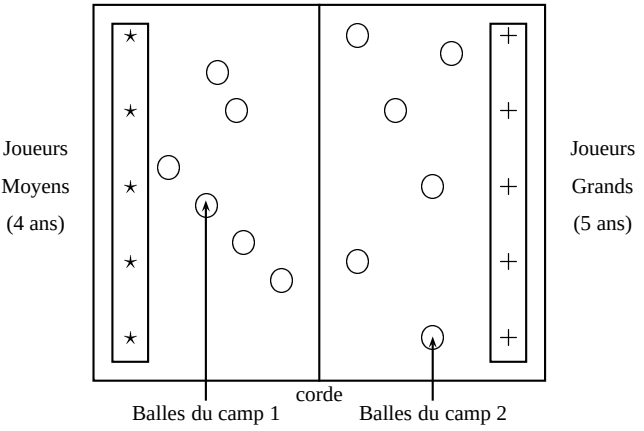
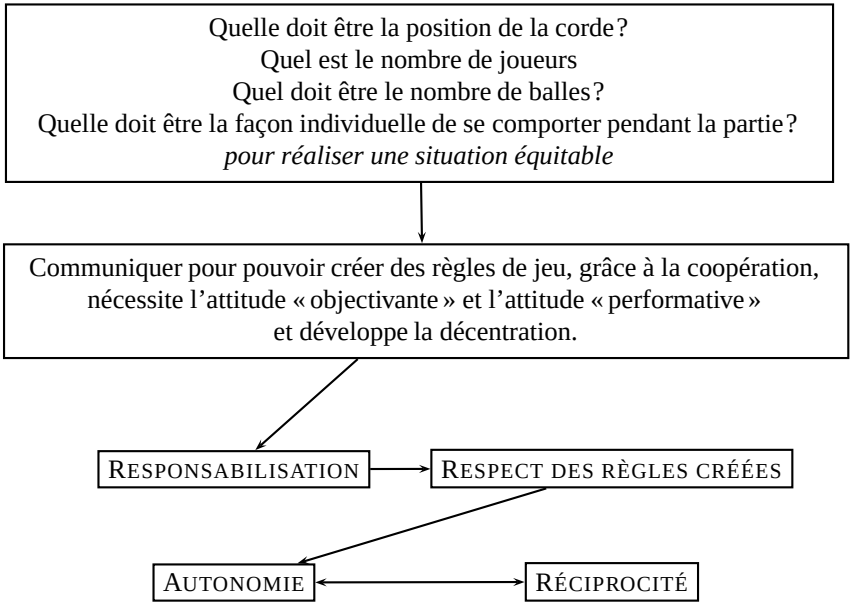


FIG. 1 – *Tableau représentant la situation pédagogique*



6 MÉTHODOLOGIE

6.1 CHOIX DE L'ENTRETIEN CLINIQUE

C'est la méthode de l'entretien clinique mise au point par Piaget, qui a été choisie car elle permet de visualiser des représentations. L'entretien se fera sous forme de questions posées individuellement aux enfants et enregistrées sur magnétophone. Ces questions sont identiques, mais ne rentrent pas dans le cadre d'un test car la méthode clinique permet une grande souplesse de guidage par les répétitions, les recentrations, les recontextualisations parfois. Il s'agit plutôt, ici, d'une méthode inspirée de l'observation. Il y a d'abord une observation directe de l'enfant par l'écoute, ce qui permet les réajustements parfois nécessaires aux questionnements de jeunes enfants. C'est aussi une expérimentation car c'est la première fois que l'on conduit cette cohorte d'enfants vers les zones critiques de leurs représentations. C'est une méthode clinique parce qu'elle appréhende individuellement les enfants. Nous procéderons, dans cette étude, à l'entretien clinique de douze enfants.

Les enfants ont été amenés à agir durant les nombreuses parties de jeux. Les situations effectives de jeu ont eu pour but de développer l'accession aux concepts d'équité et de réciprocité. L'observation ne pouvait porter sur les douze enfants en situation de jeu simultanément. L'observation se fera donc à partir de questions re-

latives à un support plus formel qui sera la création de deux situations fictives sur papier. La première situation à élaborer sera une situation juste, c'est-à-dire une configuration de départ de jeu qui soit équitable. La deuxième situation sera, au contraire, la mise en place d'une configuration de jeu injuste au départ, donc défavorable à l'une des deux équipes.

Les deux situations créées par les enfants seront représentées sur une feuille $21 \times 29{,}7$. Les joueurs seront figurés par des gommettes (des grandes gommettes rouges pour les grands et des moyennes gommettes bleues pour les moyens). Les ballons seront représentés par des gommettes oranges. La corde sera représentée par les enfants à l'aide d'une règle et d'un crayon gris.

L'observateur posera les questions individuellement aux enfants et ce, relativement aux situations de jeux qu'il a créées. Voici la forme du questionnaire proposé aux enfants :

- *Question n° 1* : Tu te souviens comment tu as construit cette situation juste? Tu t'en souviens? Est-ce que tu peux m'expliquer les raisons pour lesquelles tu as construit ton jeu comme çà ? Explique-moi pourquoi c'est une situation juste?
- *Question n° 2* : Imagine que je mette tous les grands avec leurs ballons dans ce camp là (on montre le camp adverse). Je fais l'inverse, et je mets tous les enfants de l'autre équipe avec leurs ballons dans ce camp là (on montre le camp opposé). Est-ce que tu veux jouer la partie?
- *Question n° 3* : Si je prends un ballon de ce camp (on montre un camp) et je le mets dans le camp opposé (on le montre) et si je prends un ballon du camp opposé et je le mets dans l'autre camp, je permute les ballons, est-ce que tu veux jouer la partie?
- *Question n° 4* : Montre moi où tu es avec ton doigt! Imagine que tu deviennes un moyen (on s'adresse à un grand), tu n'es plus un grand ... est-ce que tu veux jouer la partie?

Dans notre étude, « l'autre » sera absent des échanges mais présent potentiellement. L'autre, c'est l'équipe adverse du jeu, il faut la respecter, en amenant des situations de jeux équitables au départ. L'attitude choisie par les enfants vis à vis de l'autre équipe sera traduite par le contenu des réponses données aux questions. Ces attitudes montreront ou non l'accession ou non à la réciprocité.

Remarque l'accession au concept de réciprocité a pu se construire au cours des parties de jeux, à travers le vécu relatif aux émotions et aux sentiments qui a accompagné ces parties de jeux mais aussi au cours des discussions relatives à la résolution des dysfonctionnements. On se trouve dans un schéma faisant appel à l'affectivité et à la raison.

6.2 Élaboration des indicateurs

6.2.1 Élaboration des indicateurs révélant la construction, par les enfants, du concept d'équité, dans la situation de jeu de la « balle brûlante »

Première série d'indicateurs : Nous rechercherons, dans les réponses aux questions, des interlocutions qui montrent par leur contenu argumenté et justifié la construction de l'équité. Les paramètres nécessaires à la construction de l'équité sont :

- le nombre de balles ;
- la position de la corde ;
- le nombre de joueurs.

Deuxième série d'indicateurs : C'est en cherchant la position choisie par les enfants par rapport à l'équité construite que nous pourrons déceler les processus de la réciprocité chez eux. En effet, l'équité concerne tous les joueurs des deux équipes, sinon, elle reste lettre morte et n'a aucun statut moral. L'équité ne peut s'instaurer sans réciprocité. Adhérer à l'équité réunit tous les éléments du processus de réciprocité tels que nous les avons définis en fonction des lumières théoriques.

1. Accepter de jouer la partie en tant que joueur grand ou joueur moyen dans le cas d'une situation juste, quel que soit le camp où l'on se trouve (que l'on soit joueur grand ou joueur moyen).
   Signification : c'est chercher l'équité et par conséquent reconnaître à l'autre ce que l'on attribue à soi. Cette attitude montre l'accession à la réciprocité et l'autonomie morale. Cette attitude est possible parce qu'il y a une possibilité de la réversibilité de la pensée, la situation se renverse mais reste la même.
2. Accepter de jouer la partie de jeu équitable en tant que grand mais pas en tant que moyen.
   Signification : cette attitude montre que l'accession aux concept d'équité et de réciprocité n'est pas stable. L'enfant, en effet, ne peut faire abstraction de ses affects et se dire, « si je suis un moyen, j'ai moins de force, mais en contre partie l'équité voulue dans la partie me donne la possibilité de gagner aussi bien qu'aux grands ». L'enfant en refusant de jouer en tant que moyen dans une situation équitable, projette son vécu de moyen qui a perdu maintes fois, dans la peau du moyen, il projette son point de vue chez l'autre, il ne peut imaginer un autre point de vue, celui d'un moyen qui espère gagner. La décentration existe puisqu'il imagine la difficulté d'une tranche d'âge au dessous de lui mais projette ses propres sentiments chez l'autre. Il semble qu'ici les affects empêchent la réciprocité. Il semble aussi que ce rapport affectif puisse jouer un rôle dans l'accession à la réciprocité.
3. Avoir l'intention de faire gagner les moyens.
   Signification : c'est le moyen de rétablir un équilibre, rompu par le fait que

l'équipe des moyens a très peu gagné. C'est une tentative pour rétablir l'équité par rapport à une situation générale de jeu, vécue douloureusement du point de vue affectif. Cela revient à se mettre au point de vue de l'autre, à se rapprocher de l'autre, en transférant le souvenir de ses émotions de perdant à l'autre. L'humanité de l'autre semble reconnue par une possible similitude de sentiments, face à une situation de perdant. C'est l'effacement de soi et de ses satisfactions personnelles comme le plaisir de gagner.
La réciprocité serait, ici, entière si elle s'accompagnait de la certitude que l'autre veuille gagner. Peut-on, dès lors, réduire cette attitude au fait que l'enfant attribue son point de vue à l'autre? Ou s'agit-il d'une rencontre de points de vue différents? Ces points de vue sont peut-être devenus conscients, par le fait que les enfants ont vécu le jeu sous deux angles différents : comme joueur moyen d'abord puis l'année scolaire suivante comme grand avec une potentialité de joueur renforcée. C'est la réminiscence de deux points de vue différents dans une même conscience bien sûr, mais avec l'intention de partager ce qui est agréable, gagner.

4. Refuser la situation inéquitable.
   Signification : c'est la volonté de faire abstraction de ses intérêts, de ne pas profiter d'une situation qui peut avantager, c'est respecter l'autre. Stabilité de l'accession au concept d'équité et de réciprocité, autonomie morale;
5. Accepter l'iniquité à son avantage.
   Signification : profiter d'avantages sans tenir compte d'autrui. Bannir toute réciprocité.
6. Accepter l'iniquité à son désavantage ou accepter de jouer avec ceux qui sont désavantagés, dans une situation inéquitable.
   Signification : cette attitude ambiguë peut témoigner de la recherche d'une solidarité. L'enfant, en intégrant le passé, celui du perdant en tant que joueur moyen qu'il a été, peut vouloir se solidariser de l'équipe qui est censée perdre. C'est peut-être une forme de compréhension de l'autre, faire abstraction de ses intérêts.

6.3 Lecture des données

Faute de place, nous allons présenter dans cet article, à titre indicatif, l'analyse de deux parmi les douze entretiens qui ont été réalisés avec les enfants, ceux de Julie et Matthias.

. . . . . Questionnaire du 14-06-99 avec Julie née le 03-09-93. (5 ans,10 mois) . . . . . .

1 M Question n° 1 .

2 Ju Et ben, je m'avais trompé, j'avais mis tout plein de balles chez les moyens et moins de balles chez les grands, et puis, j'en ai retiré quelques unes .

3 M De chez où, de quel camp ?

4 Ju De chez les moyens, de le camp des moyens.

5 M Alors pourquoi tu dois mettre moins de balles chez les moyens pour que ce soit juste ?

6 Ju Ben parce que sinon, ils vont perdre si on met autant de balles chez les moyens et si on met euh, moins de balles chez les grands, y vont gagner les grands et les moyens y vont perdre!

7 M Et pourquoi ils vont perdre s'ils ont trop de balles les moyens !

8 Ju Ben parce que eux, ils ont moins de force ! et puis y a euh, ils ont moins de force et puis ils arrivent pas fort à tirer la balle contre les grands, chez les grands tu vois !

9 M Tu as fait seulement attention au nombre de balles pour que ce soit juste ?

10 Ju Non, j'ai fait attention aussi, ceux là, j'ai compté et ceux là aussi.

11 M Le nombre de joueurs, tu as compté le nombre de joueurs c'est çà ? T'as mis combien de moyens, parce que tu as fait joué les grands contre les moyens toi.

12 Ju 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 moyens.

13 M 9 moyens . Oui.

14 Ju Et 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 grands.

15 M Alors 7 grands contre 9 moyens.

16 Ju Ouais. les moyens, ils sont plus !

17 M Pourquoi tu as mis plus de joueurs moyens !

18 Ju pour qu'ils gagnent !

19 M Ils vont vraiment gagner ? tu es sure qu'ils vont gagner ?

20 Ju Non pas sure.

21 M Non pas sur, pour qu'ils puissent gagner . Bon, il y a autre chose que tu as placé pour que ce soit une situation juste, une dernière chose ?

22 Ju Si, j'avais placé euh, j'avais placé mon gommette, j'avais placé des gommettes ici entre les moyens entre, les petites gommettes bleues, puis je les ai enlevées, parce que j'ai dit non, je vais pas les mettre.

23 M Les gommettes bleues, c'était qui ?

24 Ju Ben, c'était les petits moyens de chez Mme . . .

25 M Ben, pourquoi, tu les as enlevé du camp des moyens ?

26 Ju Parce que je ne voulais pas les mettre.

27 M Et pourquoi tu voulais pas les mettre les petits moyens !

28 Ju Parce qu'euh ! . . .

29 M Tu as bien une raison.

30 Ju Parce que – - - - ils ne sont pas dans notre classe.

31 M C'est parce que ils ne sont pas dans notre classe ! D'accord. Et il n'y a pas autre chose , est-ce que tu as fait attention à la corde, à la position de la corde.

32 Ju : Ben si tu vois, là j'ai fait un tout petit camp, un plus, un tout petit plus petit camp que chez les grands et euh, comme ça euh les moyens ils vont un peu gagner !

33 M oui, ce sera plus facile pour eux. Alors maintenant . . . QUESTION N° 2.

34 Ju - - Non !

35 M Non? Pourquoi?

36 Ju Parce que je veux que les moyens y gagnent ! (Elle appuie sur le mot gagne).

37 M Ah, tu veux que les moyens y gagnent toi ! Ah bon, eh bien si on change de camp, tu penses que les moyens ils ne vont plus gagner parce que je prends tous . . . (elle répète la question n° 2).

38 Ju parce que là, j'ai fait un plus grand camp et là j'ai fait un plus petit camp (elle montre les deux camps, tour à tour) et puis, ça sert à rien et moi, je veux que les moyens ils gagnent parce que . . .

39 M Oui, parce que, si on les met par là, évidemment, le camp est un peu plus grand . . . ;

40 Ju Parce que bien évidemment, ils perdent toujours.

41 M Oui, il faut vraiment qu'ils aient une chance !

42 Ju Oui !

43 M QESTION N° 3 (la question est entrecoupée par l'arrivée bruyante des autres enfants de la classe). Alors si je change un ballon de place dans chaque camp, est-ce que tu veux jouer la partie?

44 Ju Non !

45 M Non pourquoi?

46 Ju Parce moi que j'ai pas envie de jouer la partie, euh parce que j'ai mis chaque ballon et puis j'en ai moins chez les moyens et plus chez les grands.

47 M Oui, mais si on prend un ballon du camp des grands, écoute bien Julie, t'écoutes plus hein ! (elle répète la question n° 3).

48 Ju Non

49 M Non? Pourquoi?

50 Ju Parce que c'est pas juste !

51 M Pourquoi c'est pas juste?

52. Ju Ben parce que les moyens y vont pas euh . . . les grands y vont pas gagner.

53 M Ah, tu penses que si on prend un ballon d'ici et on le met là et si on prend un ballon de là et on le met ici, ça change quelque chose?

54 Ju Ah non non! C'est les moyens qui vont gagner !

55 M Si on change un ballon de place ! tu penses que les moyens y vont gagner

56 Ju Y aura pas beaucoup de grands qui auront tellement la balle . . .

57 M Tu penses qu'ils auront une balle en plus alors, je prends un ballon de là (elle montre le camp n° 1) et je le mets là (elle montre le camp n° 2) et je prends un ballon de là (elle montre le camp n° 2) et je le mets là ! (elle montre le camp n° 1).

58 Ju Ben là – ça fait pareil!

59 M Donc, Tu la joues la partie ou pas?

60 Ju Ben oui hein !

61 M T'avais pas bien compris !

62 Ju J'avais pas bien compris du tout.

63 M Bien, dernière question, montre moi où tu es, t'as pas mis une croix, dépêche-toi Julie, parce que dehors, ils attendent (l'enseignante réalise un questionnaire ou deux pendant la récréation, celle-ci a été écourtée car il pleut. Aussi, les autres enfants de la classe attendent sur le banc dans le couloir, ce qui inquiète l'enseignante).

64 Ju Moi, je suis à côté de Maxime, j'aime bien Maxime ! (elle va mettre une croix sur une gommette représentant un moyen) .

65 M T'es une grande ou tu es une moyenne ?

66 Ju Euh !

61 M Bien dernière question : QESTION N° 4 « Est-ce que tu veux jouer la partie ? »

62 Ju Non.

63 M Non Pourquoi ?

64 Ju parce que .

65 M « parce que », c'est pas une réponse.

66 Ju Parce que moi, je serai un moyen et je vais perdre !

67 M Ah, si tu deviens un moyen, tu as peur de perdre ! pourtant tu as dit que c'était une situation juste., donc ils ont une chance et tu veux pas la jouer quand même ?

68 Ju Non

69 M Alors si on prend la situation injuste, alors explique moi pourquoi elle est injuste. QUESTION N° 1, DANS UNE SITUATION INJUSTE.

70 Ju Parce que moi, j'ai mis que quatre balles chez les moyens et plus de balles chez les grands !

71 M Oui ! C'est injuste ça ? c'est pas injuste ! et pourtant on avait demandé de faire une situation injuste, alors, est- ce qu'elle est injuste ta situation ?

72 Ju Oui, parce comme ça les moyens y vont gagner.

73 M Ah oui, cela dépend aussi du nombre de balles. Alors combien de balles chez les moyens ?

74 Ju 4, je les ai comptés déjà.

75 M 4, oui et le nombre de joueurs !

76 Ju 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

77 M 8 joueurs moyens et 4 balles. Et ils jouent contre une équipe de grands qui a combien ?

78 Ju Euh, 1, 2, 3,, 4, 5,6, 7.

79 M Il y a 7 joueurs « grands » oui.

80 Ju Et il y a 8 chez les moyens.

81 M Et combien de balles chez les grands ?

82 Ju 1, 2, 3, 4, 5,6, 7.

83 M 7 balles chez les grands et 4 balles seulement chez les moyens et ça tu penses que c'est injuste.

84 Ju oui !

85 M Qui est-ce qui va perdre alors ?,

86 Ju C'est les grands.

87 M Oui, ils risquent de perdre, c'est vrai parce qu'ils ont plus de balles que les moyens. Oui. Bon alors si je change les joueurs de place comme tout à l'heure est-ce que tu joues la partie toi ?

88 Ju Non

89 M Non ? Pourquoi ?

90 Ju Parce que c'est injuste.

91 M C'est injuste ? c'est une situation injuste et tu ne veux pas la jouer, c'est ça ?

92 Ju Oui !

93 M Et euh montre moi où tu es dans cette situation injuste. Ah, ben tu es là, tu as mis une croix, exact. Imagine que tu deviennes un moyen maintenant hein est-ce que tu veux jouer la partie ? Parce que là si tu es un moyen . . . QUESTION N° 4 DANS UNE SITUATION INJUSTE.

94 Ju Je vais gagner.

95 M Est-ce que tu veux jouer la partie si tu es un moyen ?

96 Ju Oui !

9 M Oui ? pourquoi ?

98 Ju Parce que je vais gagner

99 M Même si c'est injuste, tu sais que les grands vont perdre, tu joues la partie quand même.

100 Ju : Oui !

101 M Bon ben je te remercie Julie tu as répondu à toute mes questions.

. . Questionnaire du 22-06-1999 avec Matthias né le 21-09-1993 (5 ans 9 mois) . .

1 M : QUESTION n° 1

2 Mts j'ai euh - - -, j'ai euh - - pareil euh- - j'ai mis moins de balles chez les moyens pour euh - - comme ça, ils ont moins de force quand on en met moins.

3 M Alors, tu as mis moins de balles chez les moyens parce qu'ils ont moins de force, c'est ça ?

4 Mts ouais !

5 M Bon d'accord, comme ça, ils ont une chance.

6 Mts J'ai mis plus de balles chez nous parce que nous on a plus de force.

7 M D'accord, qu'est-ce que tu as encore fait pour que ce soit une situation juste ? Le nombre de balles, ça, tu en as parlé, est-ce que tu as encore fait attention à autre chose ?

8 Mts J'ai mis plus de joueurs moyens que de joueurs de grands !

9 M Bon est-ce que tu peux vérifier ça ?

10 Mts 1 2 3 4 5 6 7 8 9.

11 M 9 quoi ?

12 Mts Moyens, 1 2 3 4 5 6 7 8 .

13 M Combien de joueurs grands ?

14 Mts 8

15 M 8 contre 9, c'est beaucoup plus ça ?

16 Mts Non, encore on rajoute une pastille

17 M Tu veux rajouter une pastille maintenant ? Tu veux rajouter un joueur moyen en plus ?

18 Mts Non !

19 M Non, tu ne veux pas, donc tu fais jouer 9 contre 8.

20 Mts Ouais !

21 M Bon d'accord, donc il y a un peu plus de joueurs grands. Est-ce qu'il y a encore quelque chose à laquelle tu as fait attention pour que ce soit juste, équitable ?

22 Mts A elle !

23 M C'est qui elle

24 Mts Les moyens !

25 M oui, qu'est-ce que tu as fait à propos des moyens ?

26 Mts J'en ai mis plus !

27 M Mais ça, on l'a déjà dit, mais il y a autre chose, les joueurs, les ballons ? et puis c'est tout

28 Mts Les ballons, j'en ai mis plus que chez les moyens

29 M Oui, d'accord, ça on l'a déjà dit, mais est-ce qu'il y a autre chose ?

30 Mts Non !

31 M Non ? La corde ? Tu n'as pas fait attention à la corde ?

32 Mts La corde, on devait la mettre droite

33. M Droite ? oui c'est sur, pas en serpent mais encore ?

34 Mts - - - - -

35 M Pourquoi il faut la mettre droite, comme tu dis.

36 Mts Parce que sinon on pourrait pas jouer!

37 M Pourquoi on pourrait pas jouer si elle n'était pas droite comme tu dis ! tu la mettrais comment, c'est comment pas droite pour toi, montre avec ta main.

38 Mts Comme ça (il met la main en travers de la feuille en l'arrondissant).

39 M Oui d'accord, on pourrait pas jouer, ce ne serait pas tellement facile, on verra moins ce qui se passe si tu la mets en serpent ! et où est-ce que tu l'as placée ta corde ?

40 Mts Au milieu !

41 M Pourquoi ? Au milieu de quoi ?

42 Mts Au milieu de la salle de jeu !

43 M Pourquoi tu l'as placée au milieu ?

44 Mts Parce que comme çà, ça fait deux camps !

45 M Ouais, mais pourquoi au milieu ?

46 Mts Parce que comme çà, ils ont tous, ils ont de la place pour aller chercher les balles.

47 M Oui ! C'est uniquement pour çà ? Si je mets la corde là par exemple, eux, ils auront plein de place pour aller chercher les balles, si je la mets proche des moyens ! Qu'est-ce qui va se passer si on la met près des moyens !

48 Mts Ben ils ne pourront pas jouer !

49 M Pourquoi ?

50 Mts Parce qu'ils auront plus de balles !

51 M Ah ! Si hein ? On met la corde là mais toutes leurs balles on les met ici, on met la corde pas loin des moyens mais toutes leurs balles on les met dans leur camp quand même.

52 Mts Parce que les grands y doivent faire plus de chemin et puis çà c'est injuste !

53 M Oui, parce qu'ils auront un camp comment, si on met la corde à côté des moyens ?

54. Mts Ben ! ils pourront pas aller les chercher les grands et puis ce sera les moyens y vont gagner

55 M Ce sera deux camps pareils à ce moment là ?

56 Mts Non, ce camp là, il sera plus grand.(il montre le camp des grands)

57 M Donc, du côté des grands, il sera plus grand !

58 Mts Et du côté des moyens, il sera plus court !

59 M Voilà. QUESTION N° 2.

60 Mts - - - Oui !

61 M Pourquoi ?

62 Mts Parce que c'est pareil !

63. M Oui, c'est pareil, il n'y a rien qui change. Bon maintenant QUESTION N° 3

64 Mts Oui c'est encore pareil

65 M C'est encore pareil, ça ne te dérange pas. Bon toi tu es là maintenant imagine QUESTION N° 4.

66 Mts - - Oui

67 M Oui ? pourquoi ?

68 Mts : Parce que c'est pareil !

69 M Tu as les mêmes conditions, c'est ça que tu veux dire?

70 Mts Oui !

71 M Bon passons à la situation injuste: QUESTION N° 1

72 Mts Moi, je fais perdre les moyens

73 M Alors comment tu expliques qu'ils vont perdre.

74 Mts Parce que j'ai mis plus de balles chez les moyens et moins de balles chez les grands et puis pas la corde au milieu.

75 M Oui et qui est-ce qui a un grand camp là ?

76 Mts Les moyens !

77 M Déjà, ils ont plein de balles et en plus ils ont un grand camp. Il y a encore une dernière chose ?

78 Mts - - - - - - -

79 M Les balles , la corde . . .

80 Mts Et il y a moins de joueurs moyens.

81 M Oui, il y en a combien ?

82 Mts - -5 !

83 M Contre combien de joueurs grands ?

84 Mts - - - - - - - 9 grands! (il fait une erreur, c'est 8 grands)

85 M Alors tu es où toi, là, est-ce que tu veux bien jouer la partie si c'est injuste !

86 Mts Oui !

87 M Oui ? pourquoi ?

88. Mts Parce que comme ça, on va gagner !

89 M Ah ! mais tu vas gagner facilement alors !

90 Mts Oui ! - - - - -

91 M : Tu aimes bien gagner facilement comme ça ?

92 Mts Oui mais si on a lancé les 3 balles toi tu dis pas stop hein ?

93 M Pourquoi tu dis ça ?

94 Mts Parce que il faut jouer encore hein !

95 M Oui! ah ben de toute façon, je regarde ma montre, il faut jouer trois minutes ! Bien maintenant QUESTION N° 4

96 Mts Oui

97 M Oui, pourquoi ?

98 Mts Parce que j'ai une chance de gagner, parce que j'ai envie.

99 M Bon merci Matthias, tu as répondu à toutes mes questions.

6.3.1 COMMENTAIRE SUR LES DONNÉES DE JULIE

Les interlocutions (34 à 40, 44 à 60) montrent comment Julie construit une équité contextualisée. Essayer de favoriser au maximum les moyens tout en préservant aux grands une chance et une équité à construire d'une façon plus large (faire gagner les moyens plus souvent). Julie *se crée une valeur*, celle de ne pas abuser autrui, le respecter dans ses besoins qu'elle rapproche des siens, avoir le plaisir de gagner (36-40).

Elle refuse l'injustice en tant que joueur grand dans une situation injuste qui la défavorise (88-90). Mais elle ne va pas jusqu'à se vouloir jouer en tant que moyenne (62-66) dans une situation juste. *La décentration est nette* (66), elle parle à la première personne du singulier « je serai un moyen et je vais perdre ».

C'est le déplaisir qui l'empêche d'accéder à la réciprocité. Le même commentaire peut-être fait pour les interlocutions 94-96-98 où là, Julie se plaît à jouer en tant que moyenne dans une situation qui la favorise. Le plaisir potentiel de gagner est tellement fort que Julie, avant de répondre à la question par oui, ou par non, dit d'abord : « je vais gagner » (94) et ensuite elle se positionne par rapport à l'iniquité (96). C'est l'affectivité qui conduit sa pensée, je vais gagner, alors oui je joue, peu importe la situation. N'oublions pas que Julie ne s'attend pas à cette sorte de question. Son positionnement découle d'une relecture de la situation qu'elle a créée, avec une place

différente dans le jeu. On voit donc deux lectures différentes possibles :

- celle de Julie, qui lit la place qu'elle occupe et les conséquences de la configuration du jeu sur le joueur qu'elle est ;
- ou bien une lecture qui consiste à faire abstraction de soi pour tenter de comprendre toutes les conséquences justes ou injustes d'une telle configuration sur chacun des partenaires et, cette analyse réalisée, tenter alors de se positionner. Il s'agirait d'une lecture faite en dehors de tout affect. Cela semble impossible pour ces jeunes enfants, d'autant qu'il s'agit ici d'un jeu collectif, qui a pour effet de dédramatiser la situation et de mettre en avant la recherche du plaisir.

6.3.2 Commentaire sur les données de Matthias

Dans une situation équitable, Matthias recherche l'équité dans la réciprocité car il veut bien jouer en tant que joueur moyen. Dans la situation inéquitable, Matthias recherche l'iniquité, il recherche la position qui le favorise. La justification de ces positions est d'ordre affectif, c'est parce qu'il veut gagner (88,96,98 : c'est le plaisir de gagner). Le plaisir de gagner semble vouloir être partagé (88) : Matthias dit : « parce que comme ça, on va gagner ». Matthias emploie le pronom « on » qui a pour fonction de généraliser. Il associe son équipe au plaisir de gagner et par là reconnaît aux autres une part de sentiment qu'il a en lui parce que la joie de gagner a été vécue et scandée ensemble.

L'expression « parce que j'ai envie » de l'interlocution 98 montre la puissance des affects sur la décision (jouer en situation inéquitable dans un camp défavorisé). L'expression précédente « parce que j'ai une chance de gagner » est d'ordre plus rationnelle. La raison influe aussi sur la prise de décision.

Il y a ici, non pas opposition de la raison et de l'affectivité, mais plutôt complémentarité. Cette remarque semble importante parce que nous avons déjà observé la création de valeurs à partir de l'affectivité. C'est celle qui consiste à désirer rétablir l'équité au niveau du nombre de victoires pour chacune des équipes.

Ici, il semble que ce soit aussi la raison qui crée une valeur (tenter la partie, malgré les difficultés, donc créer un challenge où effectivement il existe une possibilité de le relever), mais une valeur cautionnée par l'affectivité qui en est, ici, l'émulation.

Peut-on dire que la raison crée des valeurs à partir des affects? Inversement ? Peut-on dire aussi ici (interlocution 98), que la raison qui fonde des valeurs (challenge), puise dans l'affectivité (envie) et qu'elle rationalise ses manifestations ?

7 Conclusion

L'étude des données de douze enfants ne peut en aucune façon permettre de tirer des conclusions générales. Cependant, les observations, du point de vue de vue qualitatif, donnent des informations pertinentes susceptibles d'interroger les représen-

tations que nous avons de la petite enfance. Ainsi, ces enfants de cinq ans observés sont capables de raisonnements complexes, comme la comparaison, la relation de cause à effet, la récurrence. Leur pensée est capable d'accéder à la réversibilité et à l'anticipation. De plus, ces enfants sont capables de raisonner dans un cadre intentionnel, c'est-à-dire qu'ils signifient leurs actions. Ainsi le pré-logisme dont on qualifie parfois les enfants de cet âge ne mérite-t-il pas d'être revu? Le potentiel intellectuel que l'on vient d'évoquer et le pouvoir de se décentrer qui a été observé aussi, leur permet donc d'accéder à la responsabilité et peut-être à un positionnement moral autonome.

Or, les observations ont révélé des positionnements moraux intéressants : Au niveau de l'intégration d'une codification, plusieurs fois, les enfants se sont référés aux règles déjà trouvées en commun soit dans le but de se positionner moralement avec la volonté de la respecter, soit pour en souligner une partie et montrer des écarts par rapport à cette règle. Mais ils sont capables, sans la modifier dans son contenu essentiel, de s'en écarter quelque peu et par exemple, trouver une autre forme d'équité possible, en ne respectant pas, par exemple, ce que dit la règle au niveau d'un paramètre tout en réajustant la valeur d'un autre paramètre, afin d'atteindre le même objectif. La règle serait donc modulable dans la pensée de ces enfants de cinq ans? On ne peut répondre à cette question d'une manière générale, car il faut souligner la façon dont elle a été intégrée dans ce contexte.

Nous avons vu aussi que les affects pouvaient être à l'origine de la création de valeurs. Ainsi, quatre enfants créent une forme d'équité qui n'a jamais été évoquée par les règles, c'est la volonté de faire gagner équitablement les deux équipes, il semble là que les affects soient à l'origine de la reconnaissance de l'humanité de l'autre. Cette création d'une nouvelle forme d'équité montre que les affects peuvent être à l'origine de la création d'une rationalité. Celle qui consiste à rééquilibrer une situation injuste en y apportant des éléments de justice. Mais ils sont capables, sans la modifier dans son contenu essentiel, de s'en écarter quelque peu comme, par exemple, la volonté de créer une forme d'équité qui n'avait pas été évoquée lors de la création des règles par le groupe classe. Nous avons même pu assister à des remises en question d'attitudes, grâce à des changements de point de vue. Nous avons vu des enfants adopter des attitudes solidaires tout en quittant leur intérêt personnel.

Raison et affectivité semblent complémentaires. Peut-on dire que la raison se crée des valeurs à partir des affects? Peut-on dire aussi ici, que la raison qui fonde des valeurs, puise dans l'affectivité et qu'elle rationalise ses manifestations? Alors le développement moral ne peut se construire ni sans raison, ni sans émotion.

On a pu se rendre compte que ces enfants étaient parfois capables de reconnaître « l'autre » dans un processus de réciprocité en recherchant l'équité, mais parfois aussi de bannir simultanément toute réciprocité. L'étude nous a permis de voir que l'explication de telles contradictions dans les attitudes résidaient dans la présence

d'émotions. En effet, les affects ont pu tout aussi bien empêcher la raison de se manifester vers un positionnement moral ou, au contraire, être à l'origine d'une obligation morale. On a observé aussi, que, grâce à la focalisation exercée par la médiation de l'enseignante sur leurs émotions, des enfants ont pu exercer une mise à distance par rapport à leurs émotions et agir sur elle.Ces conclusions ne peuvent qu'engendrer des réflexions sur le rôle que peut et doit jouer la pédagogie dans le développement moral de l'enfant à partir de la dialectique : raison, affectivité.

Mais cette étude, nous l'avons dit, se limite à une petite cohorte d'enfants, il faudrait l'élargir à un nombre plus important pour s'assurer de la fiabilité des résultats. Néanmoins, il pourrait être intéressant de la mener avec une autre tranche d'âge, avec des enfants de quatre ans, par exemple, pour pouvoir déceler ou non un positionnement moral et le comparer à celui que nous venons d'étudier. On peut aussi imaginer observer le positionnement moral d'enfants qui auraient joué ce jeu collectif mais avec les règles données au départ et voir si la reconnaissance d'autrui se réalise avec la même conscience. D'autres observations relatives à la médiation de l'enseignant, par exemple, peuvent se faire car on peut se poser des questions sur l'influence de l'enseignant dans le développement moral que ce soit dans la conduite de la classe, par le dit ou le non dit. L'étude du développement moral peut nous impliquer vers ces directions qui sont loin de révéler l'ampleur du chantier.

BIBLIOGRAPHIE

ARIÈS P. (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Édition du Seuil.

DURKHEIM É., (1922 / 1992), *Éducation et sociologie*, Paris, 3$ème$ Édition Quadrige, PUF.

HUISMAN D. & VERGEZ A., (1960), *L'action ,nouveau précis de philosophie*, classe de philosophie, Paris, Nathan.

FORQUIN, (1993) : « L'enfant et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherche » dans *Revue française de pédagogie*, n° 102, mars.

HABERMAS J., (1996), *Morale et communication*, Paris, Édition du Cerf.

LELEUX C., (1998), *Repenser l'éducation civique*, Paris, Éditions du Cerf.

MISRAHI R., (1997), *Qu'est-ce que l'éthique?* , Paris, Armand Colin / Masson.

MŒSSINGER P., (1996), *La psychologie morale*, Que sais-je ? Paris, PUF.

MOUGNOTTE A. & VIAL J., (1992), D'hier à demain, l'éducation civique et sociale, Paris, édition Erès (*cahiers Binet Simon* n° 630-631).

PIAGET J., (1999), *L'éducation morale à l'école*, Paris, Anthropos, textes réunis par XYPAS C.

PIAGET J., (1995), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, P.U.F.

PODEVIN G., (1997), *La justice* Édition Quintette.

PROST A., (1986), *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, Armand Colin collection U.

MEN (Ministère de l'éducation nationale) (1995), *Programme de l'école primaire*, Direction des écoles. Centre national de documentation pédagogique.

MEN (Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports) (1990) , *Les cycles à l'école primaire*, Direction des écoles; Centre national de documentation pédagogique.

MEN (Ministère de l'éducation nationale) (1985), *L'école maternelle, son rôle / ses missions*, Centre national de documentation pédagogique.

MEN (Ministère de l'éducation nationale) (1985), *Collèges. programmes et instructions*.

REBOUL O., (1992), *Les valeurs en éducation*, Paris, PUF.

ROUSSEAU J.-J., (1970), *Le contrat social*, Paris, édition Garnier Flammarion.

VIGOTSKI L., (1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor, Editions sociales.

WALLON H., (1941/1968), *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, édition Armand Colin.

WALLON H., (1986), « Psychologie et éducation de l'enfance, buts et méthodes de la psychologie », numéro spécial, *Enfance*.

WALLON H., (1963), *Développement de la pensée chez l'enfant*, Paris, P.U.F.

XYPAS C., (1997), *Piaget et l'éducation*, Paris, PUF.

Les cahiers THÉODILE, vol. 1, n° 1 (novembre 2000), pp : 121-140

Enquêtes par questionnaire : les valuateurs de représentations

Alain DUBUS
Université Charles–de–Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE – E.A.1764

1 CONTEXTE

Le contexte étroit des réflexions exposées ci-dessous est celui de l'enseignement de la méthodologie de l'enquête par questionnaires en Maîtrise de Sciences de l'Éducation, et du conseil aux étudiants de 3ème cycle. La maîtrise, avec le poids central de la réalisation du mémoire, suppose simultanément l'apprentissage des techniques de recherche et leur mise en œuvre immédiate, et pose de redoutables problèmes de priorités circulaires entre choix du sujet, question de recherche, cadre théorique, problématique et hypothèses, recueil de données, saisie et exploitation statistique, interprétation et vérification des hypothèses ... et retour à la case départ. A chacune des étapes qui viennent d'être citées, une connaissance insuffisante des problèmes spécifiques aux étapes *ultérieures* est de nature à détériorer gravement la qualité du résultat final. Que faire ? Le champ méthodologique est foisonnant, et subordonner la mise en route d'un premier projet de recherche à une appropriation cohérente et autonome des techniques, tant dans leur utilisation que dans le choix parmi celles qui s'offrent, revient à décourager l'entreprise, d'autant que l'énergie nécessaire à surmonter certaines difficultés d'approche des aspects techniques ne trouve souvent sa source que dans l'intérêt de la question étudiée. Toute aussi déprimante est la solution consistant à « faire semblant », c'est-à-dire à formuler sur tous les aspects de la tâche des exigences de bon niveau, quitte à valider *in fine* des réalisations plutôt dégradées au regard de ces exigences. Une solution intermédiaire pourrait consister à proposer à une première appropriation un éventail réduit de techniques robustes, de manière à en rendre possible l'utilisation heureuse dans un délai raisonnable, en reportant à d'éventuelles phases ultérieures de la formation à la recherche les diversifications méthodologiques souhaitables.

Le contexte plus large des mêmes réflexions est l'existence d'une pratique assez intensive du questionnaire dans les différentes sphères du travail social, éducatif ou culturel. A tort ou à raison, le questionnaire s'impose souvent spontanément comme

l'instrument le plus adapté à l'acquisition d'informations concernant les publics, à l'évaluation d'actions, voire à l'extraction de nouveaux besoins. Des trésors d'énergie et d'imagination sont fréquemment dépensés par des acteurs de terrain, avec des résultats parfois très décevants : exploitation indigente, obstacles insurmontables au codage liés à une formulation défectueuse des questions ... Il ne s'agit pas ici de faire le procès de ces tentatives parfaitement respectables et qui méritent parfois d'être valorisées, mais de déplorer un gaspillage d'efforts. Une vision stéréotypée des étapes du travail, elle-même sous-tendue par une représentation implicite de la division technique et sociale du travail de recherche, amène parfois les équipes qui se sont placées dans la situation peu enviable d'avoir recueilli des données et de ne savoir qu'en faire à se retourner vers des spécialistes universitaires de la méthodologie, pour s'entendre expliquer avec ménagements qu'il est bien trop tard pour rectifier quoi que ce soit. A vrai dire, il peut même arriver à des thésards d'éprouver de semblables déconvenues.

La lutte contre ce genre de choses est une de mes occupations constantes depuis de nombreuses années déjà. Il y a, en effet, matière à lutter. Contre la division technique et sociale du travail de recherche, contre l'étanchéité des étapes et des *moments* de la recherche. Pour l'autonomie instrumentale du chercheur, qui suppose d'avoir en vue, en même temps que l'objet et le cadre théorique dans lequel on entend le traiter, les techniques de recueil de données, les perspectives de traitement et les limites qu'elles imposent à l'interprétation. Ce qui suit est, sur un objet particulier et restreint, une illustration de cette démarche.

2 Un problème récurrent

2.1 Le champ des représentations

La notion même de questionnaire recouvre des réalités assez variées. Il est des questionnaires exploratoires, assez proches d'une grille d'entretien directif, riches en questions ouvertes, prélude à une éventuelle investigation plus systématique, mais sans que l'exploitation quantitative soit la seule ni même la première préoccupation. Ce n'est pas de ce genre de questionnaires qu'il est question ici, mais de ceux qui sont explicitement construits pour recueillir le bénéfice du nombre, c'est-à-dire ceux pour lesquels on espère que le caractère immanquablement réducteur des questions fermées sera compensé par les potentialités statistiques d'un effectif important de répondants.

A l'intérieur même de cette catégorie de questionnaires résolument quantitatifs en termes d'effectifs visés, il ne s'agit pas non plus de n'importe quelle sorte de question. Les questions visant à recueillir des éléments factuels présentent leurs propres difficultés, qui ne concernent pas le présent propos. On se borne ici au champ des *représentations*, méta-catégorie neutre susceptible de rassembler tout ce qu'on pour-

rait énumérer avec les vocables d'opinions, d'attitudes, de jugements, d'évaluations, de positionnements, d'expressions idéologiques, de degrés d'adhésion ... qui ont en commun de solliciter la réaction subjective de l'enquêté à un énoncé.

Brutalement, on essaie de savoir ce que les gens pensent, mais on ne le saura qu'à travers ce qu'ils veulent bien dire, à supposer même qu'ils aient bien compris dans la question ce que l'enquêteur a cru y écrire. En d'autres termes, on sait d'avance que cette classe de questionnement va être truffée de pièges linguistiques, de problèmes de présentation de soi, et de ce qu'on pourrait appeler la négociation du rapport de force entre l'enquêteur et l'enquêté, ou encore la construction de l'enquêté, au sens où celui-ci n'est pas une entité préalablement disponible, mais l'un des pôles d'une relation à construire. En effet, pour qu'un questionné réponde à un questionneur, il faut qu'il y ait intérêt, qu'il en ait envie parce que le thème du questionnement résonne avec ses préoccupations, ou au minimum qu'il éprouve une certaine neutralité bienveillante envers l'investigateur. C'est que la relation est fondamentalement dissymétrique, et, à bien des égards, intrusive. La sanction usuelle du questionnaire diffusé dans des contextes où aucun de ces éléments favorisants n'est présent est un taux ridicule de réponses, éventuellement encore biaisé par le fait que ceux qui répondent à un questionnaire dans ces conditions peuvent être soupçonnés de n'être pas n'importe qui, mais d'appartenir à la catégorie de ceux qui écrivent facilement aux journaux. Dans le cas même, fréquent dans le domaine éducatif, où l'on enquête auprès d'un public captif, c'est-à-dire institutionnellement privé de la possibilité de ne pas répondre, les capacités de l'enquêté à s'évader de l'emprise de l'enquêteur ne sont pas nulles, et une partie de l'art de l'enquêteur réside dans la connaissance des ruses et contre-ruses qu'implique sa démarche.

2.2 Les stratégies spontanées de questionnement

Parmi les étudiants de Sciences de l'Éducation, comme parmi les praticiens évoqués plus haut (ce sont parfois les mêmes), des notions immédiates de ce que doit être un questionnaire sont souvent disponibles, nourries par de premières initiations aux méthodes d'enquête, mais aussi par les modèles des sondages omniprésents et des formulaires administratifs. En matière de représentations, ces notions inspirent parfois des postures de questionnement aussi naïves que brutales, mais aussi des raffinements qui, efficaces ou non, témoignent au moins de la prise de conscience que les choses ne vont pas de soi.

2.2.1 Au-delà du brutal oui-non

Le modèle le plus élémentaire est celui de la question à laquelle on est invité à répondre par *oui* ou par *non*. Le souhait d'obtenir ainsi des positions aussi clairement tranchées que possible se heurte souvent au fait que l'opinion de l'enquêté le conduirait à répondre « ça dépend ». De là un nombre important de non-réponses, ou

de réponses « ne sait pas », si on a eu la bonté de les prévoir. Pire, peut-être : parmi les réponses *oui* et *non*, on peut suspecter que figurent les cas d'enquêtés d'humeur docile qui acceptent de « jouer le jeu » coûte que coûte en basculant d'un côté ou de l'autre, même si leur position est indécise. Il n'existe évidemment aucun moyen de discerner un *oui* de complaisance d'un vrai *oui* : ainsi la stratégie visant à « forcer » le répondant échoue dans le moment même où elle croit réussir, parce que l'interprétation des résultats obtenus est irréductiblement sujette à caution.

Le sentiment de l'inutile violence de ce modèle conduit à adopter divers formats qui visent à permettre l'expression de nuances. Ces formats, apparentés aux échelles de Likert [1], comportent un nombre variable de cases à cocher, constituant une structure ordinale entre deux polarités extrêmes.

Un des modèles les plus populaires, employé assez systématiquement dans les sondages d'opinion, est le suivant [a] :

	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
Êtes-vous d'accord avec telle opinion ?	☐	☐	☐	☐

On peut trouver aussi des échelles dont seules les extrémités sont verbalisées [2], c'est-à-dire ornées d'un texte explicite :

Souhaitez-vous telle chose ? *beaucoup* ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ *pas du tout*

On peut encore trouver des échelles où les extrémités et les positions intermédiaires sont verbalisées [3] :

Les tribunaux sont trop sévères				Les tribunaux sont trop laxistes	
☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tout à fait d'accord	Largement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Largement d'accord	Tout à fait d'accord

L'observation attentive de ces échelles révèle des différences notables : le nombre de cases peut-être pair ou impair ; les positions intermédiaires peuvent être verbalisées ou non. Le dernier cas présente la situation, potentiellement troublante, d'une échelle de verbalisation intermédiaire symétrique, la sémantique de la réponse étant décomposée entre la *polarité*, notée par les extrémités, et l'*intensité* notée par les positions.

La question de savoir si le nombre de cases doit être pair ou impair n'est peut-être pas seulement une querelle de *small-endians* et de *big-endians* [4]. La critique

1. Ensembles de catégories ordonnées, proposées comme réponse à un item bipolaire. Cette technique est employée par R. Likert dès 1932, spécifiquement dans la démarche de mesure d'attitudes.

a. NDLR : Le format de la revue oblige à couper les consignes ; cela est à éviter.

2. Exemple emprunté à Laveaux et Grégoire [1997]

3. Exemple adapté de Rouanet, Le Roux et Bert [1987]

4. *Cf. Gulliver's Travels*, de Jonathan Swift, où il est débattu s'il faut entamer l'œuf à la coque par le gros bout ou par le petit bout.

adressée aux échelles impaires est qu'elles autorisent une position centrale, largement exploitée par les indécis ou ceux que la question n'intéresse pas, et de ce fait sur-représentée dans les résultats. Les échelles paires apparaissent alors comme une nouvelle tentative (plus douce que dans le oui / non) de forcer l'enquêté à se déterminer. Le succès n'est pas garanti, car on voit des répondants résister à cette pression en plaçant une croix *entre* les deux cases centrales, signe probable d'une certaine mauvaise humeur et en tous cas d'un refus de la consigne.

Un problème plus fondamental est que, même si l'on code la position sur ces échelles par un nombre au moment du traitement, elles ne constituent pas pour autant des variables *métriques* justiciables de tous les (mauvais) traitements, y compris moyennes, écart-types et corrélations, mais seulement des variables *ordinales*, pour lesquelles l'appareil statistique est nettement moins fourni. Ceci est particulièrement sensible avec les échelles qui comportent plus de 4 positions : si celles-ci sont verbalisées, on est amené à faire usage d'adverbes modalisants dont la valeur sémantique n'est pas nécessairement la même pour tous les lecteurs, et dont la qualité même d'intermédiaire n'est pas évidente : dans la troisième échelle, dira-t-on que « largement d'accord » est exactement situé entre « d'accord » et « tout à fait d'accord », ou plutôt proche de l'un ou de l'autre ? Vraisemblablement cela dépend des répondants.

2.2.2 Le classement : une fausse bonne idée

L'ingéniosité des chercheurs et des apprentis-chercheurs ne connaissant pas le repos, on rencontre souvent, devant la difficulté à obtenir des appréciations absolues, des tentatives pour recueillir des appréciations relatives, autrement dit des *préférences* ou des *classements*. Le recours à cette démarche est souvent justifié par le désir de varier les modalités de questionnement, voire d'égayer le questionnaire avec une pincée de jeu. Habituellement, ce genre de question présente une petite dizaine d'items, avec une consigne telle que « Numérotez par ordre d'importance (ou de préférence) décroissante les 3 (ou 4, ou 5...) éléments qui vous paraissent les plus importants ».

Ces questions, du type « classer p objets pris parmi n objets », qui paraissent méthodologiquement anodines, soulèvent en fait des cascades de problèmes techniques et épistémologiques. Une première objection, d'ordre ergonomique, consiste à faire remarquer que l'opération de classer p objets selon un critère se laisse décomposer en $p(p-1)/2$ opérations élémentaires de comparaison des objets deux à deux. C'est donc une opération dont le coût croît comme le carré du nombre d'objets à classer, avec d'éventuelles conséquences sur la fatigue du répondant.

Un second problème apparaît quant au codage des réponses en vue de leur exploitation statistique. En se plaçant dans l'hypothèse favorable où tous les enquêtés ou presque ont respecté la consigne, et consciencieusement classé exactement p items, sans *ex æquo* ni lacunes dans les rangs, l'enquêteur se trouve confronté à un choix

radical : ou bien il crée p variables nominales du style « item classé en premier », « item classé en second », etc., chacune de ces variables possédant n positions, à savoir une position (ou étiquette) différente pour chaque item, ou bien il crée n variables numériques, une pour chaque item possible, du style « rang de l'item a », « rang de l'item b », etc.

Dans le premier cas, la variable « item classé en premier » fournira effectivement un palmarès des items, du moins quant à leur apparition en première place. En revanche, il sera assez difficile de prendre en compte le fait qu'un item très souvent classé en seconde ou troisième place mérite peut-être une attention particulière. Conscients du problème au moment de l'exploitation (mais pas avant), beaucoup recoderont simplement les données pour compter combien de fois un item fait partie des p items classés. Cela donnera une base plus solide à l'interprétation, en abandonnant au passage l'information propre au classement : en bref, les enquêtés auront travaillé en partie pour rien.

Dans le second cas, le codage des rangs laisse espérer la possibilité de calculer un rang moyen par item, et donc des comparaisons entre items prenant en compte la totalité de l'information, à ceci près que le rang d'un objet qui n'a pas été classé n'est pas défini, et qu'il faudrait donc que chaque sujet classe tous les objets pour que l'opération se déroule sans souci.

De plus, les cas d'infraction à la consigne sont assez fréquents avec ce genre de questions, peut-être en raison même de leur coût en charge mentale. Certains répondants pressés ne remarquent pas qu'il faut classer, et mettent seulement des croix là où ils sont d'accord ; d'autres, scrupuleux, ne parviennent pas à choisir entre deux items et les classent *ex æquo* ; d'autres classent plus ou moins d'items que ce qui leur est demandé : parfois d'ailleurs la consigne omet de préciser combien d'items il faut classer, et en laisse le choix aux répondants. Ces infractions peuvent avoir des conséquences fatales sur l'exploitabilité de la question, qu'on peut être amené à abandonner purement et simplement, cas extrêmement caractéristique d'un gaspillage d'efforts qui aurait pu être évité. Même la position de repli consistant en un codage binaire classé/non-classé avec une variable logique par item n'est pas entièrement satisfaisante, puisque la statistique finale est biaisée par le poids plus important donné aux « gros classeurs », qui tendent à classer beaucoup d'items, qu'aux « petits classeurs », plus économes de leurs efforts de classement.

2.2.3 Comment s'en tirer ?

A ceux qui me consultent *après* s'être placés dans ce mauvais pas, je suggère parfois un expédient qui permet de récupérer quand même ces données, au prix d'une hypothèse un peu forte mais salvatrice. Cette hypothèse est que les objets non classés sont, dans le système de préférences exprimé, nécessairement placés *après* le dernier objet classé. De plus, comme aucune indication n'est donnée sur leurs

positions respectives, on peut supposer qu'ils sont situés ensemble au même rang virtuel. Comment déterminer ce rang ? Si on le place juste après le dernier objet explicitement classé, on ne fait pas assez de différence entre le fait de classer et le fait de ne pas le faire. Si on le place arbitrairement loin, très loin, par exemple au 20ème rang quand il fallait classer 5 objets, on retrouvera les biais entre gros et petits classeurs. En revanche, si on détermine ce rang comme le rang moyen parmi les rangs non attribués, chaque répondant disposera du même pouvoir de classement, puisque la somme des rangs attribués sera une constante.

Supposons qu'un enquêté ait classé 3 objets parmi 10, quelle qu'ait été la consigne. Les trois objets classés auront les rangs 1, 2 et 3, et les objets non classés auront tous le même rang $(4 + 10) / 2$, soit le 7ème rang[5]. Un autre enquêté a classé 5 objets, en leur donnant les rangs 1, 2, 3, 3 et 4, pour manifester son hésitation entre deux items. On rectifiera l'expression défectueuse de l'*ex æquo* en codant ces cinq objets aux rangs 1, 2, $3\,{}^{1}/_{2}$, $3\,{}^{1}/_{2}$ et 5, et les cinq objets non classés au rang moyen $(6 + 10)/2$, soit le 8ème. Pour l'enquêté distrait qui a seulement coché 4 items sans les classer, on accordera à ces quatre items le rang moyen $(1 + 4)/2$ soit $2\,{}^{1}/_{2}$, et le rang $(5 + 10)/2$ soit $7^{1}/_{2}$ au reste. Dans le cas particulièrement pervers où un enquêté a classé certains items et seulement coché certains autres, on peut raisonnablement considérer que cocher manifeste une préférence moindre que classer, et ranger les items cochés au rang moyen après les items classés, mais avant les items non-classés. On constatera que dans tous les cas le total des rangs attribué après rectification par chaque enquêté est toujours le même, soit 55 dans le cas de 10 objets, et plus généralement $n(n+1)/2$, qui est la somme des n premiers entiers. Même le cas où le répondant n'a rien classé peut théoriquement être transcrit en n objets uniformément placés au rang $(n+1)/2$. Ne s'agirait-il pas là d'une violence exorbitante que d'arracher une réponse à quelqu'un qui n'a pas répondu ? Cela peut se discuter. Classer tous les objets au même rang peut apparaître comme une manière correcte de coder l'indifférence. La violence n'a-t-elle pas commencé quand on a demandé aux enquêtés d'effectuer ce travail qui ne leur est d'aucun profit ? Peut-on distinguer, parmi ceux qui observent la consigne, ceux qui le font parce qu'ils acceptent la question de ceux qui ont simplement l'habitude d'appliquer une consigne parce qu'on leur demande ? Gardons ce débat de côté pour le moment où nous n'aurons plus d'autre problème.

Reste, au-delà des pirouettes arithmétiques, que le rang de classement d'un objet ne mesure pas une caractéristique intrinsèque de l'objet, mais seulement le nombre (augmenté de 1) d'objets qu'on lui a préférés, ce qui dépend évidemment de quel

5. Plus exactement $(4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10) / 7$, soit la somme des rangs restant à utiliser divisée par le nombre d'objets candidats. Il est facile de montrer que les deux modes de calcul sont équivalents parce que les rangs inutilisés constituent une progression arithmétique.

choix d'objets était proposé. En d'autres termes, les variables de classement, en dépit de leur codage numérique, sont foncièrement ordinales, et le caractère hautement suspect de leurs qualités métriques doit inciter à une certaine retenue dans l'exploitation mathématique qu'on en fait.

Pour fixer les idées sur ce point, si on me demande de classer par ordre de préférence décroissante quatre plats désormais traditionnels de notre cuisine nationale, à savoir le goulash, la paëlla, le couscous et les spaghetti *alla bolognese*, je répondrai sûrement, dans l'ordre, couscous, goulash, spaghetti et paëlla. Toutefois le fond de ma pensée est que j'aime vraiment beaucoup le couscous et que je suis capable d'en consommer sans modération, que j'apprécie un goulash et une sauce bolognaise s'il s'agit de recettes authentiques et non de succédanés industriels, et que je ne supporte absolument pas la paëlla parce que les fruits de mer me répugnent. D'ailleurs, entre le goulash et les spaghetti, je serais certainement capable, certains jours, d'hésiter longuement. Il s'ensuit que toute manipulation mathématique qui consisterait au fond à considérer que les écarts respectifs entre couscous et goulash, entre goulash et spaghetti, entre spaghetti et paëlla se valent tous, et constituent une sorte d'*échelle d'intervalles*, s'avérerait parfaitement abusive. Dans mon cas personnel, l'écart entre goulash et spaghetti est assez ténu, tandis que l'écart entre spaghetti et paëlla est un véritable gouffre, qui ne saurait en aucune façon se comparer à l'écart entre couscous et goulash.

2.3 Des échelles et des préférences à la valuation numérique

En fait, si l'on veut obtenir une véritable mesure de mes préférences culinaires, *il suffit peut-être de me le demander*. Je suis parfaitement capable de situer ces plats sur une échelle d'évaluation graduée de 0 à 10, ou de 1 à 100 ou tout ce qu'on voudra. Si on veut m'obliger à peser finement mes choix, le mieux est de me donner 100 F à dépenser librement parmi le choix de quatre plats. Sans doute affecterai-je alors 50 F au couscous, 26 F au goulash, 24 F aux spaghetti et 0 F à la paëlla [6]. En tous cas, si l'on souhaite un classement, ma réponse le contient, et si on veut comparer les différences entre mes choix, on peut légitimement le faire.

Ce qu'on me demande, c'est une *valuation* numérique de différents objets, c'est-à-dire l'association à chaque objet une valeur numérique [7]. Difficile ? Nous le faisons tous sans cesse. Le modèle de la notation scolaire est si prégnant chez les enfants d'âge scolaire et les adolescents qu'ils l'utilisent spontanément pour évaluer les choses les plus diverses, y compris le charme personnel de leurs contemporain(e)s. Une enquête en milieu scolaire menée récemment sur les pratiques de jeux vidéo [8],

6. Peut-être même dans ce dernier cas serais-je prêt à payer pour ne pas devoir en manger.

7. On aura bien noté que je prends bien soin de ne pas parler d'évaluation, processus complexe, polysémique, largement étudié par des pléiades d'auteurs. Je ne m'intéresse ici, dans la *valuation*, qu'au résultat : le nombre qui value.

utilisant des consignes de valuation d'items par un nombre entre 0 et 10, n'a nécessité aucune explication verbale de la consigne. A côté de ces valuations en scores [9], il est envisageable d'employer des valuations en pourcentages, fréquemment utilisés par les adultes comme mesure d'adhésion à une opinion, de probabilité d'un événement ou du degré de confiance à attribuer à une information : « Sur ce que vous venez de dire, je suis d'accord à 80% ».

Si l'on garde à l'esprit le modèle des 100 F à répartir entre différents achats, on peut être tenté de proposer au répondant de valuer sur la base 100 une série d'items, avec une sur-consigne précisant que le total pour la série doit faire 100. Des expériences menées avec les étudiants de Sciences de l'Éducation montrent que cette consigne est trop lourde à respecter, même chez des enquêtés instruits, puisqu'une part non négligeable de répondants offre des totaux différents de 100. Le souci de fixer un total constant à la valuation d'une série fermée d'items renvoie à la préoccupation déjà exprimée de ne pas surpondérer l'opinion des « gros répondeurs », mais se heurte à la désuétude du calcul mental chez nombre d'adultes, et la démarche doit être rejetée pour des raisons ergonomiques. Toutefois, il est aisé [10] de transformer après coup les valuations sur une série par une règle de trois ramenant au total souhaité.

3 Une proposition pratique

L'ensemble de ces considérations, et le souci de ne pas surcharger la tâche déjà difficile de l'apprenti chercheur par l'effort de choisir une technique parmi de nombreuses variantes, m'amène à proposer ici un instrument unique de recueil de données, qui, accompagné des techniques appropriées de traitement statistique, semble pouvoir répondre à la plupart des attentes énumérées ci-dessus.

3.1 Un valuateur nommé V8

Ce qu'on nommera désormais un « valuateur de type V8 » est la réunion d'une proposition textuelle, d'une grille horizontale de 8 cases et de verbalisations polarisées aux extrémités de ladite grille.

8. Dedourge, Dubus, Fichez & Pauwels, [1998].

9. Ce terme paraît plus approprié à une valuation sur une échelle de 0 à 20, comme il est de coutume d'en employer à partir de la 6ème. En effet, le mot « score », fréquemment utilisé dans le sens de « compte des points dans une compétition sportive », a très vraisemblablement le sens originel de *vingt*. Comme tel, il figure dans le mot anglais *threescore*, qui signifie soixante. Comme on ne retrouve pas d'équivalent dans les langues germaniques les plus proches (Allemand et Néerlandais), il s'agit sans doute du vestige d'une numération celtique en base 20, encore présente en français de France dans le nombre *quatre-vingt*, quand des nations plus marquées par l'esprit de système disent *octante*.

10. A condition de disposer d'un logiciel orienté dans le sens d'une saisie sans censure des données brutes, avec de grandes facilités de définition de nouvelles variables à partir des variables d'origine par des formules simples d'emploi. C'est une des ambitions du logiciel Adso, (Dubus [1998a]).

	complètement faux							*tout à fait exact*
Enseigner les statistiques en Sciences de l'Éducation est une entreprise insensée								

La consigne de réponse à une telle question est de tracer une croix (ou de cocher) dans la case qui correspond le mieux. Cette consigne (on y reviendra) peut être fournie une fois pour toutes dans un questionnaire.

Seules les extrémités du valuateur portent un commentaire, ou *verbalisation*. Pourquoi ? Parce que dans le cas contraire les positions intermédiaires seraient inévitablement garnies d'adverbes approximatifs (un peu, plutôt, nettement ...) dont la valeur n'est pas attestée comme constante auprès de différents locuteurs, mais aussi parce que cela prend, inutilement, beaucoup de place.

Le cœur du propos est d'obtenir une réponse *spatiale* à la tension du répondant entre les deux polarités de la réponse. Les traits entre les cases ne sont d'ailleurs pas indispensables du point de vue du répondant, mais ils sont bien utiles pour celui qui dépouille le questionnaire. C'est pour une raison similaire que le valuateur comporte huit cases. Huit est un compromis entre le souhait d'un nombre de cases assez important pour que ce nombre échappe à l'*insight computing* [11], ou à tout le moins exige un effort soutenu pour être converti en nombre, et la place que l'échelle prend dans la page avec des cases approximativement carrées et d'une hauteur suffisante pour éviter d'avoir à faire un effort pour viser. Pourquoi essayer d'éviter la conversion mentale en nombre, dans le même temps où on n'offre pas d'équivalent verbal pour chaque case ? Précisément pour que la réponse soit une *position*, le résultat d'un geste et pas d'une analyse [12].

Toujours pour les mêmes raisons, ce valuateur suppose que la polarité faible, ou négative, soit à gauche, et la polarité forte, ou positive, à droite, parce que c'est le sens de notre écriture. Cette orientation ne doit pas varier au cours du questionnaire. Les verbalisations polarisées ne sont là que pour fournir une sémantique vraisemblable au geste de cocher. Il serait extrêmement contre-productif d'attendre du ré-

11. Le nombre d'objets pour lesquels on est capable d'évaluer le cardinal de l'ensemble sans énumérer, d'un coup d'œil.. Les chiens savent faire ça pour trois objets : essayez dans un bistrot de ne donner que deux morceaux de sucre à l'épagneul qui vous regarde fixement avec la misère du monde dans son œil larmoyant ! Les êtres humains le font, paraît-il, assez facilement jusque vers 6 ou 7, plus difficilement ensuite, et encore pas tous.

12. Sollicité de fournir une justification théorique à ce choix, je ne m'en sens pas actuellement capable, et je préfère dire provisoirement qu'il s'agit d'une intuition. Toutefois, il existe des convergences avec d'autres démarches : une émission d'information médicale montrait l'emploi de valuateurs de ce genre dans le cadre d'un dialogue d'un patient avec son médecin spécialisé dans la prise en charge de la douleur. Dans un ordre d'idées voisin, une enquête sur les représentations de l'avenir dans une population de chômeur utilisait en 1984 le tracé de *chemins* entre des maisons représentant des lieux et moments de la vie comme modalité de réponse non-verbale (Abécédaire [1985]).

pondant qu'il les lise avec attention, et que leur signification exige une inversion du sens de $-$ vers $+$, à moins évidemment que l'objet du questionnaire soit de mesurer l'attention du répondant.

Les cases sont contiguës, et non pas séparées, pour suggérer le continuum spatial. Si plusieurs valuateurs, munis des mêmes verbalisations, peuvent constituer une série, on les structure en un seul tableau, de la manière suivante :

	complètement faux							*tout à fait exact*
Enseigner les statistiques en Sciences de l'Éducation est une entreprise insensée								
Une thèse sans statistique est comme un baiser sans moustache								
Les statistiques doivent être confiées aux mécaniciens-graisseurs spécialisés								
Avec les statistiques on peut prouver absolument n'importe quoi								

Le but de la manœuvre est de détourner l'attention de l'instrument de recueil, de le rendre tellement omniprésent qu'on ne le voie plus. On tâchera de trouver des propositions qui tiennent sur une ligne. Un saut de ligne introduirait une solution locale de continuité dans l'organisation spatiale susceptible de déconcentrer le répondant. L'idéal est que celui-ci, une fois familiarisé avec le procédé, se concentre sur le texte en une ou deux fixations oculaires, et rende sa réponse sous la forme du geste de cocher dans la grille, sans même avoir besoin de la regarder.

3.2 Perspectives d'exploitation

Quel genre de donnée produit un valuateur ? Formellement, un nombre, de 0 à 7 ou de 1 à 8. Généralement entier, mais si un petit malin d'enquêté place une croix à cheval sur deux cases, pourquoi ne pas coder en $^1/_2$ points ? S'agit-il pour autant d'une mesure au plein sens du terme ? Probablement plus que dans des échelles verbalisées à chaque degré. Pourtant, on verra ci-dessous que la prudence commande de n'exploiter in fine que la qualité ordinale des données recueillies. Des traitements statistiques appropriés vont permettre de contourner quelques-uns des pièges classiques avec ce genre de données.

Une des premières difficultés, qui ne tient pas à notre technique de recueil de données mais à laquelle celle-ci n'échappe pas, est la question de la désirabilité sociale de la réponse, avec sa variante, le « politiquement correct [13] » du milieu enquêté.

13. Dans les années 70 et 80, j'ai eu à participer avec mon ami Jacques Hédoux au recrutement académique

Imaginons qu'on ait posé, dans une enquête en milieu enseignant, la question suivante :

	complètement faux							*tout à fait exact*
Tout ce que nous faisons est fait dans l'intérêt des élèves								

On obtiendrait vraisemblablement une distribution des réponses de ce genre :

0	1	2	3	4	5	6	7
0 %	0 %	0 %	0 %	3 %	9 %	28 %	60 %

Qu'en déduire ? Si l'on s'en tient aux modèles classiques, ceux des sondages d'opinion, on coupe au milieu (entre 3 et 4), et l'on conclut que la totalité (100 %) des enseignants enquêtés tend à adhérer à la proposition « Tout ce que nous faisons est fait dans l'intérêt des élèves ». Beau scoop ! Ici la proposition à valuer est tellement évidente que la seule opposition pertinente est entre la position 7 et n'importe quelle autre position : toute nuance par rapport à l'adhésion inconditionnelle peut légitimement être interprétée comme un refus plus ou moins affirmé de la proposition (et peut-être du quantificateur « Tout » au début de la proposition). Le commentaire valide devient : 60 % des enseignants enquêtés disent adhérer *sans réserve* à la proposition ... Inversement, la question

	complètement faux							*tout à fait exact*
Notre ministre actuel manifeste un grand respect pour les enseignants								

des Conseillers en Formation Continue, enseignants du second degré, ou plus rarement du premier, qui s'ils étaient recrutés quitteraient leur(s) classe(s) pour être détachés dans des fonctions d'animation, d'organisation et de négociation de stages de formation professionnelle continue dans les établissements publics. La circulaire organisant le recrutement stipulait : « au cours de l'entretien, on s'assurera que le candidat se rapproche de la formation continue par une démarche positive vis à vis de la formation initiale ». En clair, il s'agissait de démasquer les déserteurs, c'est-à-dire les enseignants qui en ont assez d'enseigner. Évidemment, tous les candidats avaient épluché la circulaire ; aussi, nombreux étaient ceux qui au cours de l'entretien de recrutement vantaient l'intérêt des *retombées pédagogiques* des expériences qu'ils avaient pu avoir en formation d'adultes *sur la formation initiale*. Un discours moins contraint aurait pu être : « Ecoutez ! J'enseigne depuis 10 ou 15 ans en collège ou en lycée professionnel. J'ai fait ce métier du mieux que j'ai pu, mais maintenant, j'aimerais m'ouvrir à d'autres genres de tâches et de responsabilités. Il paraît que vous avez un job intéressant à proposer. De quoi s'agit-il ? ». Dans le moment même où ils entreprenaient ostensiblement une démarche *devant* les conduire à quitter la fonction d'enseignant, ces candidats ne pouvaient tout simplement pas dire qu'ils *souhaitaient* la quitter. (Dubus [1980]).

aurait pu, à certaines époques, recueillir une distribution des réponses inverse. Dans ce cas, toute réponse autre que 0 pourrait être interprétée comme une timide approbation de l'œuvre du susdit. Que retirer de ces deux exemples ? Que l'interprétation des résultats d'un valuateur peut différer d'une question à l'autre, et qu'elle dépend de l'allure de la distribution brute enregistrée sur l'ensemble des répondants. On retrouvera plus loin cette préoccupation à propos des dichotomies. Si on veut continuer à étayer le commentaire par référence à la donnée brute et éventuellement à la coupure du milieu, alors il faut rédiger des propositions qui tendent elles-mêmes à partager l'opinion dans des proportions sinon égales, du moins comparables. Le problème est que par définition on ne sait pas avant d'avoir enquêté comment se répartiront l'opinion, les représentations ou les attitudes. Il est donc sans doute plus intéressant de pouvoir rectifier *a posteriori* ces effets d'attitude dominante.

Un autre facteur de distorsion est la possibilité que certains individus adoptent un style propre d'usage du valuateur, comportant par exemple une tendance à valuer plutôt vers la droite, ou plutôt vers la gauche, à utiliser largement toute l'échelle, ou au contraire à concentrer ses valeurs vers le centre [14]. Une valeur 7 chez un individu usuellement généreux en cotation ne mérite pas la même attention qu'une valeur 7 chez un individu pour qui elle est exceptionnelle. Là aussi, il peut s'avérer intéressant de neutraliser les variations individuelles.

On évolue ainsi vers un modèle où la réponse brute d'un individu i à un valuateur j se laisse décomposer en trois éléments :

$$b_{ij} = s_i + d_j + p_{ij}$$

où b_{ij} est la valeur brute, telle qu'elle a été saisie, s_i la composante de style personnel de l'individu i, d_j la composante liée à l'opinion dominante concernant l'item j dans l'échantillon d'individus étudié, et p_{ij} la composante propre traduisant la réaction spécifique de l'individu i devant l'item j.

Une méthode brutale consisterait à calculer comme estimateur de s_i la moyenne des valeurs utilisées par l'individu i sur l'ensemble des valuateurs présents dans le questionnaire [15], puis à calculer comme estimateur de d_j la moyenne des valeurs utilisées par l'ensemble des répondants sur le valuateur j, et enfin à calculer chaque p_{ij} par soustraction. Cependant le caractère initialement ordinal des valeurs brutes nous incite à ne pas fonder trop d'espoirs sur la pseudo-métrique engendrée par nos mani-

14. On trouve là quelque chose de similaire au « tempérament docimologique » d'un correcteur.

15. Cela suppose bien sûr que le valuateur soit utilisé un nombre assez important de fois dans le questionnaire. On peut aussi n'utiliser que la moyenne des valeurs sur un sous-ensemble des valuateurs, si on a des raisons de penser qu'à cause des thèmes particuliers abordés dans ce sous-ensemble l'attitude spécifique des répondants peut varier par rapport à d'autres parties du questionnaire, et varier de manière différente selon les individus. De nombreuses variantes, plus sophistiquées les unes que les autres, sont possibles, aussi longtemps qu'on sait encore de quoi on parle.

pulations. Aussi paraît-il plus approprié de procéder en deux temps : dans un premier temps on neutralise l'effet du style individuel en calculant pour chaque individu et pour chaque item valué la différence entre la valeur brute et la valeur moyenne de l'individu pour l'ensemble des items. Cette première étape peut être omise si l'étude de la distribution moyenne sur les items montre peu de différences interindividuelles. Dans un second temps, sur ces différences (ou sur les valeurs brutes si on a omis la première étape), on calcule des variables logiques qui valent VRAI si la valeur étudiée est supérieure à la *médiane* de la distribution des valeurs pour l'ensemble des individus, et FAUX sinon. Les quelques exemples qui suivent (pour lesquels on travaille sur des valeurs brutes) montrent que la coupure dichotomique peut intervenir en une quelconque position inter-valeurs :

Avec une distribution d'origine très asymétrique

Scores d'origine	0	1	2	3	4	5	6	7
Distribution des réponses	0%	0%	0%	0%	3%	14%	34%	49%
Valeurs dichotomiques	FAUX							VRAI
Distribution des réponses	51%							49 %

Avec une distribution d'origine à peu près « plate »

Scores d'origine	0	1	2	3	4	5	6	7
Distribution des réponses	18%	7%	11%	12%	15%	9%	20%	8%
Valeurs dichotomiques	FAUX				VRAI			
Distribution des réponses	48%				52%			

La transformation en valeurs logiques conserve le caractère ordinal des données initiales, et renonce à toute illusion sur leurs qualités métriques. L'intérêt d'opérer la dichotomie sur la médiane [16], et non sur la moyenne, est qu'elle fournit par définition le découpage de la population le plus proche possible de l'équipartition, même avec des distributions fortement asymétriques. Or la théorie de l'information nous dit que le critère qui contient le plus d'information est celui qui partage la population en deux groupes d'effectifs égaux. Concrètement, l'espérance de voir se dégager des tendances et des relations lors de croisements avec d'autres variables est toujours bien meilleure avec des contrastes équilibrés en effectifs.

Le résultat de ces dichotomies sur la médiane est un système de variables dont l'interprétation s'effectue à un degré d'abstraction évidemment supérieur à celui de

16. Le caractère un peu technique de cet exposé ne doit pas effrayer le lecteur : ces opérations de transformations de variables sont rendues à peu près automatiques par les logiciels appropriés comme Adso (Dubus [1998a]).

la donnée brute. Cela peut se formaliser ainsi : « compte tenu de son style personnel de réponse et de la tendance dominante dans la population, cet individu a plutôt tendance a conférer une valeur élevée à cet item ». A condition de ne pas oublier dans le commentaire à quel degré d'abstraction on se situe, plusieurs traitements intéressants peuvent ensuite être effectués sur ces variables. Le propos principal étant ici un point de méthode relatif au recueil de données, on sera volontairement peu disert sur ces traitements, qui justifieraient un vaste développement abondamment muni d'exemples. Ces traitements se rattachent d'une manière ou d'une autre à deux types de démarche : la comparaison entre items et la comparaison entre sujets.

Les items obtenus à ce stade des opérations sont représentés par des variables logiques. Les variables logiques, qui rassemblent les qualités des variables nominales (avec les positions Vrai / Faux), des variables ordinales (deux valeurs sont nécessairement ordonnées) et des variables métriques (0 / 1) autorisent la plus large gamme de traitements et de tests (χ^2 de contingence, γ d'ordonnancement, ρ et r de corrélation ...) ainsi que les mesures qui leurs sont propres, comme celles qui relèvent du modèle de l'implication [17]. La comparaison d'items, par exemple au moyen de tests de corrélation et d'analyses en composantes principales, peut permettre d'identifier des ensembles cohérents d'attitudes ou d'opinions.

Symétriquement, la comparaison entre sujets définis par leur profil de valeurs sur une série de variables dichotomiques issues de valuateurs peut déboucher sur des typologies de sujets, autrement dit l'identification de groupes disjoints de sujets aussi semblables que possible à l'intérieur des groupes et aussi dissemblables que possible de groupe à groupe. Les variables créées par typologie, qui sont des variables nominales, peuvent à leur tour être croisées avec d'autres variables issues d'autres parties du questionnaire.

3.3 Mise en œuvre concrète et précautions

3.3.1 Passer la consigne

Aussi simple d'emploi qu'elle soit, la technique des valuateurs réclame un minimum de soins et de précautions pour apporter pleine satisfaction. Un point très important est l'explication de la consigne de réponse. Comme un questionnaire comportant des valuateurs en compte souvent un nombre assez important, il n'est pas spécialement coûteux de ménager un espace non négligeable pour la présentation formelle de la consigne. Éric Liedts, dans l'excellent questionnaire de son Mémoire de Maîtrise, y procède avec un exemple de proposition à valuer, légèrement humoristique :

Pour répondre à ce genre de question, placer une croix dans la grille, à l'emplacement qui vous paraît le mieux exprimer le nuance de votre réponse. Par exemple :

17. Voir à cet égard Lahanier [1999] et Gras [1996].

complètement faux *tout à fait exact*

J'ai choisi cette unité parce que la salle où elle a lieu est la mieux chauffée

		X					

(ce n'est pas vraiment mon cas, mais pas tout à fait faux non plus)

On remarque qu'il place d'avance une croix dans le valuateur en position 2 (sur une échelle implicite 0–7), en la commentant par une verbalisation compliquée à dessein. Ce commentaire évite de transformer chaque valuateur en un équivalent verbalisé à chaque degré (conserver autant que possible le caractère spatial des réponses), et vise seulement à indiquer au répondant, de manière plutôt ludique, comment cette technique de réponse lui permet d'exprimer des nuances. Pour éviter la confusion avec les vrais valuateurs, le caractère utilisé pour le texte de la proposition est en italique, et l'ensemble de la consigne elle-même est placé dans un cartouche légèrement grisé, nettement séparé des séries de vrais valuateurs. A l'usage, l'effet d'explication paraît suffisant pour qu'il soit inutile de répéter la consigne dans le reste du questionnaire (4 pages A4 composées assez serré, présentées en A3 recto-verso plié par le milieu).

3.3.2 Combien de valuateurs ?

Le plein bénéfice de la technique suppose qu'on emploie des séries de valuateurs, structurées en un seul tableau. Quelle taille pour ces séries ? Il est clair qu'il s'agit de rechercher un compromis entre l'efficacité liée à l'habituation du répondant à la consigne et une possibilité de lassitude engendrée par la monotonie. Des séries de 10 propositions à valuer apparaissent à l'expérience comme un maximum qu'il vaut mieux ne pas dépasser. Un des facteurs d'acceptabilité pour une série de 6 ou 8 propositions à valuer est la cohérence sémantique des propositions de la même série, qui fait passer l'attention du répondant au niveau de la série perçue comme un ensemble et non plus du valuateur pris comme élément isolé. Il se peut que l'acceptabilité globale de la technique dépende de caractéristiques culturelles du public-cible ; toutefois les exemples de difficultés rencontrées sont contradictoires sur ce point, et on ne peut exclure que les échecs soient à relier au manque d'enthousiasme de l'apprenti-enquêteur pour la technique elle-même.

3.3.3 La beauté du texte

Reste que l'agrément ou le désagrément de la technique des valuateurs sont liés à d'autres facteurs que sémantiques ou idéologiques. La taille des cases en largeur et hauteur, la lisibilité de la fonte et du corps de caractère utilisé pour les propositions jouent certainement un rôle. Ainsi, la hauteur du corps de caractère relativement à la hauteur des cases doit être telle que soit perceptible l'unité physique de la série de valuateurs, les lignes de texte étant suffisamment séparées pour prévenir les erreurs de parallaxe, qui conduiraient par exemple à placer une croix sur la mauvaise ligne.

Ce type de recommandations, qui surprend toujours un peu les étudiants, pour qui un questionnaire est nécessairement un document de travail dont l'austérité traduit le sérieux de l'intention, procède de l'axiome selon lequel il n'y a pas de raison d'incommoder les gens, à qui on demande déjà l'effort de répondre, par une mise en page désagréable et triste, et que le questionnaire, instrument de communication écrite, doit d'abord être un beau document.

Instrument de communication, le questionnaire à valuateurs n'échappe pas non plus aux règles habituelles de clarté de la langue, d'absence d'ambiguïté des formulations, etc. Cette exigence est renforcée par le caractère unidimensionnel de l'instrument proposé au répondant pour exprimer des nuances : il convient que la proposition à valuer soit elle aussi unidimensionnelle par construction, qu'elle contienne une seule idée, dans une tournure affirmative et dépourvue de modalités telles que l'interrogation, la négation, la restriction, et, pire que tout, la combinaison de modalités.

3.3.4 La non-réponse

En dépit de toutes les précautions prises pour l'amadouer, il arrive que le répondant ne réponde pas. Que faire au moment du dépouillement ? Diverses solutions ont été proposées, toutes sujettes à caution. Coder une absence de réponse comme une position centrale dans le valuateur est à rejeter, compte-tenu notamment des transformations qu'on fera ensuite subir aux données, et qui pourront faire qu'une position initialement centrale ne le sera plus du tout ensuite. Une pratique apparemment plus ingénieuse consiste à reconstituer *a posteriori* par le calcul ce qu'aurait pu être la réponse qui n'a pas été donnée, compte-tenu des réponses données aux autres questions. Cette reconstitution d'un codage fantôme repose en fait sur un raisonnement circulaire : elle suppose que les relations entre les différentes réponses obéissent à une sorte ou une autre de régularité, ce que l'analyse a précisément pour objet de démontrer ; il s'agit donc d'un simple effet Münchausen [18]. Il faut accepter l'idée que l'information qui n'a pas été fournie n'est pas disponible. On recommande parfois de prévoir une variable séparée codant le cas de non-réponse, manifestée ou non par une case à cocher (mais que faire du répondant qui ne coche même pas la case non-réponse ?). L'expérience montre qu'on n'en fait généralement pas grand-chose dans le traitement, ne serait-ce que parce qu'il est impossible d'interpréter la non-réponse, qui peut être due à l'incompréhension, au refus de répondre ou à la simple inattention. Seuls quelques cas très particuliers où l'un des objets de l'étude serait la réticence différentielle de certaines fractions de la population enquêtée à répondre à certaines questions pourrait justifier de se donner le mal de coder séparément la non-réponse [19]. Encore dans ce genre de cas reste-t-il un doute relatif à l'existence

18. Le Baron de Münchausen, enlisé avec son cheval dans un marécage, sauve sa vie et celle de sa monture en se soulevant lui-même par les cheveux.

de répondants chez qui la docilité vis à vis de la consigne l'a emporté sur la répugnance à répondre. La seule attitude raisonnable est généralement de ne pas coder, c'est-à-dire de coder par une absence de valeur, qui aura pour effet que le sujet qui n'a pas répondu sera exclu de tous les calculs impliquant la variable en question.

3.4 Perspectives avancées

Une extension intéressante de la technique des valuateurs consiste à faire valuer par les répondants des propositions issues de discours qu'ils pourraient avoir tenus eux-mêmes, avec leurs propres mots. Pour cela, il convient de recueillir préalablement du matériau verbal par entretiens au sein de la population étudiée, puis d'en extraire par l'analyse de contenu des propositions, stabilisées en forme canonique à partir d'expressions jugées équivalentes, et autant que possible nettement polarisées vis à vis des thèmes liés à la problématique de l'enquête. Cette forme de coopération de l'entretien et du questionnaire, qui vise à amener une population à un retour réflexif sur son propre discours, peut déboucher sur des aspects extrêmement intéressants. Ainsi il est possible de proposer à la valuation dans le questionnaire plusieurs propositions issues de la même formule canonique, reprise telle quelle ou transformée en son contraire supposé. Au traitement, la force des corrélations positives ou négatives entre items va révéler la qualité des jugements du chercheur quant à l'équivalence ou à l'antagonisme des propositions, et donc sa compréhension du système des idées dans l'ensemble du discours étudié. Pour prendre un exemple simple, si l'adhésion à une proposition n'est pas corrélée négativement et fortement à l'adhésion à la proposition que le chercheur croit être son contraire, alors le chercheur s'est trompé dans son appréciation du système d'idées, et il vaudrait mieux qu'il n'exploite pas les items concernés. C'est un des rares cas où le chercheur possède une preuve au moins négative que les enquêtés ont compris sa question et qu'il a compris leurs réponses. Pour que cette preuve soit crédible, il faut bien sûr que les items supposés corrélés soient dispersés à travers le questionnaire dans un nombre assez important d'items. Dans ma thèse (Dubus [1980]), j'avais ainsi construit 120 items à valuer (en quatre positions, à l'époque), correspondant à 30 thèmes sous-jacents, avec pour chaque thème deux items sémantiquement extrêmes et deux items intermédiaires (du moins le croyais-je), les items étant ensuite disposés aléatoirement, avec une contrainte de non-proximité des items issus du même thème (au moins 5 items de distance). Le résultat de la validation par les corrélations s'avérait a priori assez cruel, puisque sur les 30 thèmes employés, 13 ne satisfaisaient pas au modèle,

19. Par exemple une étude sur le caractère plus ou moins tabou de questions relatives à la religion, à la politique, à la sexualité, à l'argent. A vrai dire dans ce cas les non-réponses n'en sont plus : l'enquêteur, dans une posture de ruse vis à vis de l'enquêté, feint de s'intéresser à la réponse de celui-ci, alors qu'il ne s'intéresse réellement qu'au fait qu'il réponde ou non. Il devient impossible de non-répondre, et les silences deviennent éloquents.

rendu à vrai dire encore plus exigeant que la corrélation négative des extrêmes par la prise en compte des items intermédiaires. Ce résultat, d'abord perçu comme décevant, s'est avéré à la réflexion très satisfaisant, puisque les 17 thèmes qui avaient traversé victorieusement l'épreuve de la validation interne en sortaient évidemment très renforcés d'un point de vue argumentaire, et largement suffisants pour étayer une analyse consolidée des représentations dans la population étudiée.

4 Pour conclure

Sans être le remède miracle à tous les problèmes de recueil de représentations dans un questionnaire, la technique du valuateur semble pouvoir remplacer avantageusement un certain nombre de bricolages sympathiques mais peu efficaces, tout en autorisant une prise en main *à peu près satisfaisante* dans un délai *raisonnable*. On mesure ici la relative modestie des objectifs, et le côté assez clairement prescriptif de la démarche : tout ce qui est recommandé ci-dessus n'est pas justifié dans le détail, et le lecteur est invité dans une large mesure à faire confiance à l'auteur. C'est que ceci s'adresse à des apprentis – chercheurs : on est effet ici dans l'ébauche d'une perspective de « pédagogie universitaire » appliquée à la méthodologie, et on mesure déjà ce qu'une telle démarche, au delà de la simple statistique, mobilise implicitement ou explicitement de réflexion sociologique, linguistique et ergonomique, bref de *décloisonnement*, comme on dit à l'école primaire.

Tout le mal que je souhaite enfin aux futurs compagnons-chercheurs, c'est d'être en mesure d'inventer ou d'adapter leurs propres outils de recueil de données et les méthodes de traitement qui leur conviennent, dès que possible et dans la plus grande autonomie possible.

Bibliographie

COLLECTIF ABÉCÉDAIRE (Baichere, Cukrowitz, Dubus, Duprez, Rahmania), 1985, « Calculs sioux pour réponses rusées », Lille, *Cahiers Lillois d'Économie et de Sociologie* n° 6.

Dedourge C., Dubus, A., Fichez, E., Pauwels, G., 1998, *Potentialités éducatives des jeux vidéo à l'heure du multimédia*, Lille III, Rapport pour le Contrat de Plan État–Région.

Dubus A., 1980, *Les conseillers en formation continue sont-ils des agents de changement ?*, Université de Lille III, Thèse pour le Doctorat de 3ème cycle en Sciences de l'Éducation.

Dubus A., 1998a, *Adso 3, logiciel et mode d'emploi*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

Dubus A., 1998b, *Méthodes et pratiques du traitement statistique en Sciences Humaines. Étude de cas avec Adso 3*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

GRAS, R. et coll., 1996, *L'implication statistique, nouvelle méthode exploratoire de données*, Grenoble, Éditions La Pensée Sauvage.

GHIGLIONE R. & MATALON B., 1991, *Les enquêtes sociologiques, Théories et pratiques*, Paris, Armand Colin.

HOWELL D., trad. Fr. 1998, *Méthodes Statistiques en Sciences Humaines*, Paris, Bruxelles, De Bœck Université.

LAHANIER D., 1999, *Conceptions du hasard et enseignement des probabilités et statistiques* Paris, PUF

LAVEAUX D. & GRÉGOIRE J. 1997, *Introduction aux théories des tests en Sciences Humaines*, Paris, Bruxelles, De Bœck Université.

LIEDTS É., 1998, *La licence des Sciences de l'Éducation : Étude de quatre actions sociales endogènes : Typologie des « étudiants-acteurs »*, Mémoire pour la Maîtrise de Sciences de l'Éducation, Université de Lille III.

ROUANET H., LE ROUX B. & BERT M.-C., 1987, *Statistique en Sciences Humaines : Procédures naturelles*, Paris, Dunod.

Les cahiers THÉODILE, vol. 1, n° 1 (novembre 2000), pp : 141-157

Une étude de la transposition informatique à l'œuvre dans l'interface des logiciels éducatifs

Lionel CONRAUX
Université Charles–de–Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE – E.A.1764

1 INTRODUCTION

L'augmentation incessante de la puissance de calcul des machines informatiques a rendu possible les interfaces graphiques qui ont – pour beaucoup d'utilisateurs – complètement remplacé les commandes textuelles entrées au clavier. Ces réalisations reposent sur la métaphore du bureau [Ellis & Nutt 80], inventée au milieu des années 1970, dans un laboratoire du Centre de recherche de Xerox, à Palo Alto. Le terme, fréquent dans la littérature anglophone, de *WIMP interface* (acronyme de *Windows, Icons, Menus and Pointing)* rend compte des principaux éléments constitutifs : fenêtres, icônes, menus et pointage.

La frappe de longues lignes de commandes est remplacée par l'action de l'utilisateur, au moyen d'un organe de pointage comme la souris ou le crayon optique, sur une icône, un objet graphique représentant un élément du bureau. Ainsi, la machine Lisa – première machine graphique grand public inventée par la société Apple Computer Inc. – avait-elle popularisé la poubelle en remplaçant la – trop – longue et complexe ligne de commande

delete lecteur : répertoire \ ... \ nom . extension

suivie de l'appui sur la touche Entrée par l'action de

METTRE l'icône du fichier DANS la poubelle.

L'un des avantages de l'emploi de la métaphore, selon [Sommerville 89, p. 263], est lié à la facilité de l'apprentissage, même lorsque l'utilisateur n'a aucune expérience dans le maniement d'un ordinateur . Cependant, la communication avec une machine exige – comme toute communication – l'utilisation d'un langage, fût-il graphique. Par conséquent, sa définition utilisée dans une situation didactique relève du domaine de la *transposition informatique* [Balacheff 94], terme qui englobe les processus à l'œuvre lors de la « modélisation et de l'implémentation informatique », de la « modélisation computable » et des « contraintes logicielles et matérielles des supports informatiques de réalisation ».

On s'attachera, dans le cadre de cet article, à étudier, de manière fine, la communication entre l'utilisateur humain et le dispositif informatique, autrement dit l'*interface* du logiciel. Du fait de la simulation informatique, tout aspect sensoriel – le *feedback* apporté par les organes de commande réels – est exclu du cadre de ce propos.

A partir de l'étude d'un problème précis – l'informatisation d'une situation de lecture puzzle –, on montrera que la transformation des actions réalisées par un utilisateur en un langage utilisable avec une machine est susceptible de nombreuses variations, sources et fruits de décisions plus ou moins explicites ...

2 Étude empirique de l'informatisation d'une situation

Afin d'éviter une confusion terminologique en fonction des rôles, on réservera le terme (générique) de :

utilisateur à la personne réalisant – par manipulation directe ou simulée sur un dispositif informatique – l'activité ;

expérimentateur à la personne mettant en place une telle activité, se chargeant donc du choix du texte, de son découpage, du choix des sujets appelés à jouer le rôle d'utilisateur ;

programmeur à la personne se chargeant de réaliser le programme informatique permettant de simuler sur l'écran de la machine la situation.

Lorsque l'expérimentateur et le programmeur sont confondus [1] en une même personne, un biais important que l'on nommera ici une « modélisation computable » *réductrice*, peut être constaté :

- lorsque les compétences en informatique du programmeur interdisent le respect des demandes de l'expérimentateur (certains logiciels du plan Informatique Pour Tous ou certaines tentatives de réalisation de la part d'enseignants, par ailleurs pleins de bonne volonté et d'idées, le montrent) ;
- lorsque le programmeur impose ses vues, ses conceptions à l'expérimentateur et, conséquemment, à l'utilisateur.

2.1 Choix de la situation

Une situation de puzzle de lecture, consistant à remettre dans l'ordre un certain nombre de fragments pré-déterminés d'un texte donné, a été choisie parce qu' :

- elle permet d'observer l'utilisateur dans son action réelle de manipulation de fragments de papier (ce terme témoigne uniquement de l'attention du chercheur à ne pas observer le contenu textuel ; le texte servant de support à l'ac-

1. *Cf.* à ce propos [Dubus 94]. Bien que non négligeable et complexe, la question des rapports (positions, places ...) entre l'expérimentateur (ou plus généralement l'enseignant) et le programmeur est écartée du propos de cet article.

tivité, la manière dont est effectué le découpage, le nombre de fragments ... sont autant d'éléments – importants – non pris en compte ici parce qu'ils concernent plus la tâche proprement dite que l'interface) ;

– elle peut impliquer un certain nombre de choix du concepteur de l'interface lors de la « transposition informatique », lorsque, par exemple, le nombre de fragments est important par rapport à la taille de l'écran.

Elle offre l'avantage d'être une situation *simple* dans le sens où elle permet une espérance d'exhaustivité de la description des actions effectivement réalisées par l'utilisateur, ce qui ne signifie nullement que les opérations mentales effectuées le soient.

L'informatisation de la situation de lecture-puzzle peut être considérée comme une forme de « toy problem » [Hofstader], non pas parce que le problème est difficile du strict point de vue de l'informatique ou du développement mais parce qu'il contraint ces *techniciens* à prendre en compte des problèmes didactiques qui n'entrent pas habituellement dans leur champ. Afin d'éviter la confusion, on pourrait, pour le puzzle de lecture, considérer qu'il s'agit d'un « pedagogical toy problem ».

La simplicité avancée *a priori* de la situation de départ pourrait n'être qu'une utopie si on envisage, non pas la création d'un logiciel particulier permettant de mettre en place une activité autour d'un texte particulier (par son contenu, son découpage, ...) mais de concevoir des activités portant sur des textes différents, éventuellement découpés de plusieurs manières. En d'autres termes, il ne s'agit pas de développer un applicatif particulier mais un ensemble de composants, de briques logicielles. La tâche de l'informaticien ets alors, en collaboration avec le didacticien, de définir une connaissance du domaine, des modèles des besoins, une architecture (logicielle) générique et des composants (au sens de la programmation-objet des langages de quatrième génération dits de 4GL).

2.2 Modélisation de la tâche

D'un point de vue mathématique, la tâche effectuée consiste uniquement à transformer un ensemble d'éléments (les fragments), défini en extension (*i.e.* en énumérant ses éléments $a, b, c \cdots z$, ou aussi $z, c, b \cdots a$) en une suite de termes (*i.e.* une liste ordonnée de fragments, permettant la lecture continue du texte obtenu) :

$$puzzle\ de\ lecture \overset{déf}{=} ensemble \longmapsto suite \tag{1}$$

Autrement dit, l'utilisateur doit trouver – sans l'expliciter – une relation d'ordre (notée $\prec$ et signifiant "précède") sur les éléments (désignés ici par des lettres minuscules) de l'ensemble telle que (par exemple) :

$$a \prec b \prec c \cdots \prec z$$

L'évaluation de l'action de l'utilisateur s'effectue par comparaison entre la suite définie par cet utilisateur et celle définie par l'expérimentateur :

$$évaluation \stackrel{déf}{=} suite_{utilisateur} \stackrel{?}{=} suite_{expérimentateur} \quad (2)$$

Dans des termes plus proches de ceux employés dans le domaine de la lecture, on peut dire que le résultat des manipulations de l'utilisateur devrait le conduire à retrouver la *linéarité* originelle « d'une série d'éléments qui se suivent dans un ordre [...] préétabli » [Vandendorpe 99, p. 41] par l'auteur du texte. Vandendorpe oppose ce concept à celui de *tabularité* permettant au lecteur « d'accéder à des données visuelles dans l'ordre qu'il choisit » [*id.*]. On notera que la notion de tableau rend à la fois compte du résultat de la fragmentation du texte à laquelle s'est livré l'expérimentateur, de l'aspect physique du fragment (en tant que tache blanche nettement délimitée sur la surface de travail) et de l'aspect métaphorique d'une interface potentielle (une fenêtre représentant un extrait).

$$puzzle\ de\ lecture \stackrel{déf}{=} tabularité \longmapsto linéarité \quad (3)$$

Bien qu'issues de champs différents, les définitions (1) et (3) sont équivalentes mais conduisent à des prolongements très différents : les termes mathématiques d'élément et de suite renvoient aux structures de données qui modéliseront respectivement le désordre des extraits dans la situation de départ et le résultat des opérations d'ordonnancement ; l'établissement d'une relation d'ordre total (*i.e.* sur tous les éléments) conduit aux algorithmes de tri. Ces trois termes induits par la définition 1 lient fortement les domaines mathématique et informatique et concernent le programmeur. La seconde définition, en introduisant la linéarité renvoie aux opérations cognitives d'une lecture en cours et à l'interface perçue au travers d'une tabularité temporaire. Elle concerne donc directement l'utilisateur mais ne peut être ni ignorée, ni écartée par le programmeur considéré comme le fabricant de l'interface. La définition 3 est liée aux opérations cognitives – donc fondamentalement inaccessibles – de l'utilisateur du logiciel mais doit être posée – par l'expérimentateur – en tant qu'interface entre le programmeur et l'utilisateur. En cela, elle permet de fonder puis de filer la métaphore de l'interface à venir qui devra être réalisée par le programmeur. Elle se comporte ainsi comme une interface d'interface.

Le caractère fermé de la situation de lecture-puzzle permet d'avancer que l'interaction est *canalisable* [Dubus 92]. Elle conduit, comme dans toute application informatique, à une « *dissociation entre la conception et l'exécution [...] particulièrement délicate quand il s'agit d'automatiser une activité aussi multiple, aussi totalement humaine que l'enseignement* » [Pair 82, p. 3]. Les choix techniques ou techniciens, la distance créée par la dissociation, le décalage temporel peuvent être interrogés dans le champ de la didactique.

2.3 Modélisation de l'action

La primauté accordée à l'utilisateur et à son action – fondamentale dans une situation didactique – conduit, *avant* de décider d'une quelconque interface informatique, à en observer et à en filmer quelques-uns en situation réelle de manipulation et à ne pas considérer comme une action observable de manière fiable (faute du matériel nécessaire au suivi du regard) la lecture proprement dite ou les relectures effectuées par l'utilisateur. Avant le début de l'expérience, on étale les fragments de papier prédécoupés sur la table de travail de manière à ce qu'ils soient tous lisibles et répartis sur la surface de la table de travail. On peut constater que l'utilisateur :

1. change la place d'un fragment ;
2. rapproche deux fragments l'un de l'autre ;
3. manipule un groupe de fragments comme un seul ;
4. met un fragment à l'écart des autres ;
5. intervertit les positions occupées par deux fragments ;
6. demande la vérification de sa solution.

Ces opérations peuvent être modélisées sous la forme de :

- constitutions de sous-listes à partir de certains éléments de l'ensemble de départ (manipulations 2, 3 et 4) ;
- instauration d'un ordre partiel sur une sous-liste de certains termes (manipulations 1, 4 et 5) ;
- comparaison de deux listes (celle de l'utilisateur et celle de l'expérimentateur) lors de la manipulation 6 qui traduit, de plus, la fin du processus de constitution de la liste (l'ensemble de départ est alors l'ensemble vide).

Le modèle établi ci-dessus permet de conclure que la tâche de lecture-puzzle est modélisable informatiquement sans problème (L'austère liste, selon le mot de Gauthier, est un grand classique dans l'étude des structures de données car elle se révèle être une structure fondamentale, à la base même de certains langages informatiques comme Prolog ou Lisp).

Lors de la confrontation du relevé des observations effectuées dans le cadre de cette recherche avec celles d'enseignants de l'école primaire, il m'a cependant été rapporté qu'il est possible qu'un enfant du Cours Moyen trouve une solution – tout à fait acceptable – différente de celle prévue par l'expérimenteur (Annie Conraux, communication personnelle). Cette remarque pose problème : peut-on exiger que l'expérimentateur, fournisseur du texte de départ et de son découpage, prévoit toutes les solutions acceptables ? Le programmeur peut-il construire l'algorithme de vérification sans déterminer complètement les conditions de départ ? Il semble probable que, comme en situation non simulée, cette divergence de vue ne puisse qu'être négociée quand elle se présente, par l'explicitation des justifications de l'utilisateur

et leur acceptation par l'expérimentateur. Elle n'entre donc pas, de ce fait, dans la solution informatique que l'on propose maintenant.

2.4 Vers une « modélisation computable »

Si les opérations effectuées par un utilisateur ne semblent pas, au niveau de la représentation interne, poser problème, un point fondamental pour leur élaboration a été négligé jusqu'ici : on a utilisé les termes d'éléments et de termes pour les fragments servant de support à l'activité, sans s'occuper de leur présentation à l'utilisateur qui devrait pouvoir lire les extraits à ordonner. On sait simplement que les entités représentatives de la classe « fragment de texte » doivent être implémentées, *i.e.* traduite, en plusieurs étapes, sous forme de code exécutable par la machine, en une forme visible, manipulable à l'écran (sélectionnable et déplaçable) et perceptible par l'utilisateur comme telle.

2.4.1 Afficher les extraits

De manière très générale, la transposition informatique d'une tâche se confronte toujours, de manière plus ou moins forte et plus ou moins conflictuelle (ce qui introduit imposition et/ou renoncement) :

- aux capacités motrices fines de l'utilisateur qui devra, comme dans toute manipulation informatisée, utiliser une indirection (par l'intermédiaire du clavier, de la souris ou d'un écran tactile) et se confronter au problème de la transposition du plan horizontal en un plan vertical ;
- au matériel (*sensu stricto* et système d'exploitation) sur lequel fonctionnera le logiciel et en particulier à l'ensemble constitué par l'écran de visualisation et la carte graphique qui le pilote ;
- au paramétrage choisi par l'utilisateur de cet ensemble, ce qui fait varier de manière considérable le nombre de points élémentaires affichables (2,5 fois, lorsque l'on passe d'une résolution de 1024×768 à celle de 640×480).

Dans la situation particulière qui nous concerne, cet aspect de la question prend une importance fondamentale : en effet, lors des réalisations manuelles, l'utilisateur peut toujours voir, à la fois, les extraits qui restent à placer et le texte en cours d'élaboration. La taille de la surface de travail, même si ce n'est qu'une table individuelle d'écolier, permet une séparation nette entre le travail effectué et celui qui reste à faire. L'organisation spatiale des extraits placés et à placer, sur cette surface, participe de la résolution du problème posé.

En envisageant une résolution informatisée, on incorpore – au problème posé à l'utilisateur – les limites de l'affichage d'un texte sur un écran. Bien que les interfaces graphiques modernes affirment haut et fort l'indépendance vis à vis du matériel, la taille et les capacités de l'écran déterminent la surface de la table de travail. Cet aspect de la transposition informatique peut donc jouer sur la tâche à effectuer.

Lors de l'écriture du texte du fragment, le programmeur se trouve dans la situation indécidable (dans la généralité) :

- de choisir une taille fixe, ce qui permet de déterminer un corps pour la police utilisée, dans le but d'obtenir une lisibilité satisfaisante quitte à ne pouvoir afficher tous les extraits (encore que nombre d'ophtalmologistes pourraient facilement montrer que cette affirmation est quelque peu présomptueuse) ;
- ou de calculer la taille d'un fragment afin que tous soient visibles en même temps, ce qui peut conduire à une situation où le texte serait illisible (car trop petit).

Ces choix ne sont pas sans conséquences :

- si le programmeur décide d'occuper toute la surface de l'écran, il interdit à l'utilisateur de mettre un extrait à l'écart des autres ;
- la connaissance (imposition ou art divinatoire) du sens de lecture adopté par celui qui réalise la tâche au moment où il la réalise (lecture en colonne *versus* en ligne) influe sur la comparaison de la solution proposée avec celle pensée par l'expérimentateur.

En effet, quelques essais – à valeur de prototype – rapides, effectués sur une machine équipée d'un écran $17''$, ont montré, à partir d'une épreuve déjà utilisée par Dominique-Guy Brassart et Isabelle Delcambre dont l'ensemble des extraits imprimés n'occupe qu'un recto au format A4, qu'il était impossible :

- de constituer une solution en afffichant les extraits ordonnés les uns sous les autres sans provoquer un défilement de l'écran et donc de cacher une partie des éléments restants ou de la solution ;
- d'afficher, sur deux zones distinctes et délimitées, les extraits et le texte en cours de reconstitution en conservant une taille d'écriture lisible.

Les quelques essais effectués montrent que la transposition de l'activité de lecture-puzzle, même sur une machine bien équipée, se heurte à la difficulté de l'afichage sur un écran d'ordinateur.

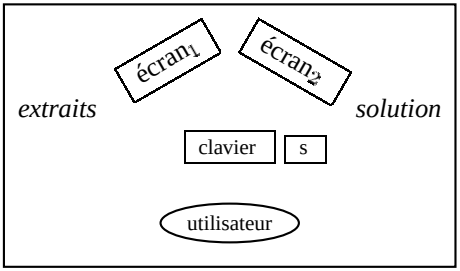
2.4.2 DÉPLACER UN EXTRAIT

La réalisation d'une communication ostensive conduit le programmeur est à proposer à l'expérimentateur puis à imposer à l'utilisateur une disposition particulière des extraits – une grille rectangulaire – sur la table de travail virtuelle. Il faut cependant reconnaître que cette effet de la transposition informatique comporte l'avantage d'offrir une assistance à une éventuelle difficulté manipulatoire et / ou de prévenir des problèmes de superposition en faisant en sorte que les fragments se collent l'un contre l'autre sans pouvoir se recouvrir ou se placent à des positions préférentielles (*cf.* le concept de *grille magnétique* dans certains logiciels de dessin ou de publication assistés par ordinateur ...). Une telle assistance ne peut être réalisée, sans

intervention directe de l'expérimentateur, lors de la solution manuelle.

Dans le but d'essayer de ne pas – trop – faire jouer les contraintes matérielles, la solution en cours d'expérimentation utilise un dispositif d'affichage puissant (carte graphique à hautes performances et deux écrans pour l'affichage), fourni par l'équipe THÉODILE. La solution, utilisant un seul écran physique regroupant deux écrans logiques, n'a pas été retenue – bien qu'elle soit permise par la technique – à cause de son coût très élevé. Le dispositif matériel retenu, qui n'est une *solution* que dans le cadre d'un travail de recherche, offre donc une surface d'affichage importante (2048×768) mais visuellement discontinue. Par conséquent, l'écran de gauche est utilisé pour l'affichage des extraits non placés tandis que celui de droite montre le texte en cours de reconstitution. À cause de l'ampleur de l'empan visuel nécessaire, une attention particulière est portée à la position physique des deux écrans :

disposition ergonomique du poste de travail



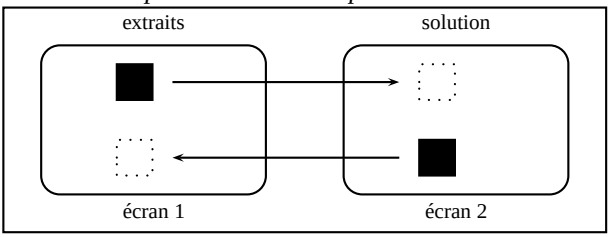
La question de la définition de la classe – au sens informatique du terme [2] – permettant l'implémentation du concept d'extrait n'est pas pour autant réglée : dans une situation manuelle, on peut observer que les extraits sont physiquement découpés par les utilisateurs selon et en fonction de leur contenu : à un extrait court correspond une bande de papier de taille réduite. Or, un effet inverse se constate souvent lorsqu'on utilise une machine informatique : la taille de la fenêtre est d'abord fixée puis le contenu (ou une partie de celui-ci) est affiché – des ascenseurs (et des barres de défilement) sont enfin éventuellement affichés pour permettre la visualisation de la totalité du contenu. Cette disposition généralisée trouve actuellement une assistance matérielle par l'intermédiaire de certains dispositifs de pointage équipés d'une roulette.

2. Une classe met en place des structures de données et des algorithmes dans le but de simuler une famille d'objets du monde *réel*. Par exemple, la classe modélisant le concept de fenêtre dans les interfaces graphiques permet le redimensionnement de la surface d'affichage. Certaines fenêtres particulières, comme les boîtes de dialogue du type « Voulez-vous effacer ce fichier ? Oui — Non », ont un comportement particulier dérivé de celui de la classe parente. Il est impossible de réduire ou d'agrandir ces fenêtres particulières.

Cette remarque amène à imposer les contraintes suivantes à la classe informatique modélisant le concept d'extrait : taille de caractère constante et non modifiable par héritage, hauteur dépendant du contenu, largeur imposée par la grille générale organisant l'écran des extraits. L'exigence – déjà formulée – d'une apparence manipulable est réalisée en dérivant la nouvelle classe de celle de « fenêtre », telle qu'elle est présente dans les interfaces graphiques. On obtient ainsi facilement la possibilité de mettre un extrait à l'écart en utilisant la possibilité de réduire à la taille d'une icône toute fenêtre de l'interface graphique.

Le dispositif bi-écran permet, à condition que l'utilisateur l'intègre et l'utilise effectivement, des manipulations directes en faisant « glisser » l'image d'un fragment et en la « déposant » sur l'un ou l'autre des écrans.

transposition de la manipulation directe



2.4.3 GROUPER ET SÉPARER DES EXTRAITS

Il est par contre encore impossible, en l'état, de manipuler plusieurs extraits simultanément. Classiquement, dans les solutions informatiques, l'action de grouper plusieurs éléments et de les manipuler en un seul est réalisée en utilisant une touche « morte » comme Majuscule ou Contrôle modifiant l'action du bouton gauche de la souris.

Cette possibilité qui n'est quasiment jamais affichée à l'écran offre le désavantage de pouvoir être inconnue d'un utilisateur donné et est contraire aux principes énoncés. La seule solution possible est alors d'utiliser deux boutons de commande intitulés « grouper » et « séparer ».

Tandis que l'action de grouper peut être appliquée de manière récursive sans que cela pose de problème ($2 + 1 = 3$ *puis* $3 + 1 = 4$) pour des extraits isolés, la réitération de la séparation en pose certains : si le cas $2 \rightarrow 1$ est trivial, plusieurs possibilités se présentent lors de la décomposition d'un groupe de taille supérieure :

- $3 \rightarrow 2$ ce qui permet des variations sémantiques où séparer pourrait être implémenté avec le sens de :
  - séparer le dernier élément collé des autres, ce qui implique de garder la trace de l'ordre des opérations qui ont conduit à cet état ;
  - séparer un élément choisi du groupe, ce qui oblige à désigner un élément

du groupe, à fournir un moyen clair – si tant est que cela soit possible – d'induire cette sémantique au niveau de l'interface et peut mener à la fois à des opérations de groupement et de séparation : en effet, si l'on considère le groupement $((\alpha\beta)\,\delta)$ et que l'utilisateur souhaite ôter l'élément β, il faut réaliser une première séparation $((\alpha\beta) + \delta$ puis une seconde pour obtenir $\alpha + \beta + \delta$ puis un groupement pour obtenir le résultat désiré $(\alpha\delta)$;

- $3 \rightarrow 1+1$ revient à effectuer une séparation totale (la commande signifie alors « séparer tous les éléments du groupe jusqu'à l'impossibilité de continuer la récursion ») ;
- $3 \rightarrow 1$ est une opération envisageable si on admet qu'un groupe est un élément, ce qui importe dans l'interface certains des problèmes évoqués précédemment. De plus, la consistance sémantique implique alors d'autoriser ce genre d'opération lors du groupement et de considérer le groupement comme problématique.

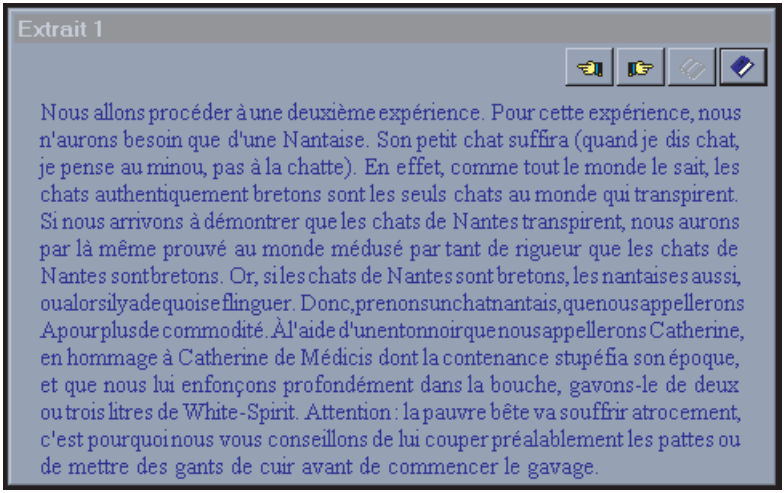
Ces remarques ne sont que les conséquences de la dualité des représentations de la notion de fragment, considéré d'une part en tant qu'entité individuelle (élément ou terme) et d'autre part en tant qu'entité structurée (ensemble ou liste). Le passage d'un point de vue possible à l'autre et la temporalité présentent une réelle difficulté au niveau de l'interface alors que ces problèmes sont faciles, voire triviaux au niveau de la représentation interne (dans la machine informatique). Cette position permet d'avancer que – dans cette situation – une transposition s'effectue au niveau du langage d'interaction, lors de sa définition et/ou de sa traduction graphique.

2.4.4 METTRE UN FRAGMENT À L'ÉCART

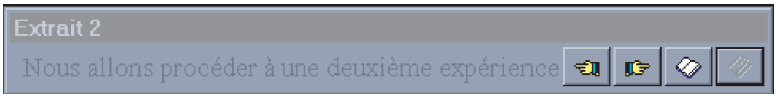
La taille réduite de l'écran, comme on l'a déjà signalée, impose, lors de la réalisation d'une solution informatique, des contraintes qui se diffusent sur l'opération de mise à l'écart. Le concept de grille magnétique amène potentiellement les extraits à occuper tout l'écran. Conséquemment, l'opération serait impossible sans introduire une opération alternative spécifique au domaine des interfaces graphiques.

L'icônisation consiste à réduire une fenêtre à une taille voisine de celle d'un bouton graphique. Il est alors possible de considérer sémantiquement cette réduction comme une mise à l'écart. La classe de fenêtre représentant l'entité de fragment ayant déjà été modifiée pour permettre l'affichage à la taille du texte contenu, une modification supplémentaire a été implémentée dans cette classe : elle consiste à incorporer sous la barre de titre deux boutons graphiques (livre ouvert et fermé), dont un seul est actif à la fois. Ces symboles indiquent la possibilité de plier ou de déplier la fenêtre. De plus, afin de faciliter la tâche de l'utilisateur, lors de la réduction, une partie du début du texte contenu dans la fenêtre est visible.

L'opération de mise à l'écart.



vue « ordinaire » d'un fragment



vue « réduite » d'un fragment

2.4.5 VÉRIFIER LA SOLUTION

Si l'opération interne est triviale car réductible à une comparaison de deux listes, la mise à disposition de cette commande exige la présence d'un bouton graphique (ou d'une option de menu) intitulé « vérifier » ou « vérifier la solution ». Le bouton présente l'avantage d'être toujours présent et donc conforme à la philosophie adoptée mais réduit la surface d'affichage disponible pour la grille des fragments. L'intitulé choisi peut aussi y contribuer mais on remarquera que la forme courte implique l'introduction d'un objet implicite.

Cette opération est une *fonction* devant explicitement renvoyer un résultat (sous forme de succès ou d'échec) à l'utilisateur. Classiquement, ce type d'action est suivi de l'ouverture d'une fenêtre de dialogue qui, dans ce cas précis, n'est pas une rupture de la séquence dialogique entre l'utilisateur et la machine puisqu'on peut modéliser la séquence sous la forme :

$$\left\{\begin{array}{lll} \text{Utilisateur} & demande\ de\ vérification & \\ & de\ la\ solution\ proposée & \rightarrow \text{question} \\ \text{Machine :} & la\ solution\ est\ exact/fausse & \rightarrow \text{réponse} \end{array}\right\} \text{dialogue}$$

Par conséquent, l'affichage de la réponse calculée par la machine sous la forme d'une boîte de dialogue est – dans cette situation – compatible avec le caractère ostensif de l'interface.

Toute demande de vérification de la solution proposée implique nécessairement que celle-ci soit connue de l'*univers interne* [Balacheff 94] du logiciel. Selon les préoccupations de l'expérimentateur, la suite donnée à cette demande peut être très variable : faire recommencer l'utilisateur jusqu'à ... ; lui indiquer le jugement sur la solution qu'il propose ; lui indiquer (ou non) la solution correcte ; lui interdire de recommencer avec les mêmes extraits...

2.4.6 LA FIN DE LA TÂCHE

Si l'observation directe et l'analyse de la résolution de la tâche permettent de la modéliser d'une manière computable, deux éléments au moins doivent être inclus dans la solution informatique :

- la gestion de la tâche : conditions initiales, condition d'arrêt, enchaînement de la suite des tâches (il semble peu raisonnable d'envisager un tel travail pour n'effectuer qu'un seul essai) ;
- la gestion du texte : l'ignorance voulue par le chercheur du contenu ne peut être généralisée au programmeur. Conséquemment, le nombre et le contenu des extraits, l'unicité ou la pluralité des solutions sont des éléments nécessaires.

L'analyse des manipulations directes a déjà montré que l'interface devait au moins comporter le moyen d'affirmer que l'activité était terminée pour un utilisateur donné et, conséquemment mais de manière plus implicite, que l'utilisateur n'était pas unique. Il faut donc prévoir des éléments de l'interface permettant d'indiquer qu'un nouvel utilisateur commence la tâche, qu'une séquence de tests commence ou se termine...

2.4.7 GÉRER DES UTILISATEURS

L'indication de la fin des actions d'un utilisateur donné ne signifie pas obligatoirement la fin du programme. La réalisation d'un environnement simulant une situation de lecture-puzzle ne peut se justifier – du fait de la complexité ajoutée, tant pour le concepteur que pour l'utilisateur – que si elle apporte quelques éléments d'information supplémentaires par rapport à une situation de manipulation directe : plutôt que de constater, de manière binaire, le résultat de l'activité, on peut souhaiter une observation individuelle plus fine de l'activité du sujet proprement dit. L'expérimentateur peut donc demander au programmeur l'enregistrement de traces de l'activité observable du sujet (temps passé, événements produits par la souris ou le clavier

...) et l'ouverture de ces enregistrements vers les logiciels utilisés pour le traitement ultérieur.

Du fait de l'indécidabilité fondamentale de cette question, au moment de la conception du logiciel et de l'intérêt de l'observation individuelle fine, tant pour la recherche didactique que pour la pratique pédagogique, l'ouverture des logiciels utilisables en situation éducative et / ou la documentation très précise des formats de sortie devraient être une règle et non une exception.

2.4.8 Le texte à reconstituer

Tout aussi implicitement, le paramètre « texte » est mis en œuvre par l'utilisation d'un corpus de plusieurs textes ou de certains découpages. Le problème de la constitution du corpus ainsi que celui des effets de ce paramètre (difficulté du puzzle, du texte ...,du découpage) se pose alors explicitement au concepteur du logiciel. Si la question des paramètres est un problème délicat – non discuté ici – elle ne peut être écartée si l'expérimentateur souhaite pouvoir comparer les performances des utilisateurs. Conséquemment, le logiciel doit être complété par un module interne ou un logiciel utilitaire permettant la saisie des textes et extraits ainsi que celle des paramètres liés au texte. Lors de la présentation des résultats, les scores bruts sont pondérés par les paramètres retenus. Lorsque l'on met en œuvre ce paramètre, on doit pouvoir effectuer une expérimentation en plusieurs séances ou avoir plusieurs expérimentations en cours sur des textes différents.

On pourrait penser, dans une situation d'enseignement où des tests seraient effectués périodiquement sur un certain groupe d'élèves, à une hiérarchisation des textes conduisant à énoncer une situation du type :

(texte A_x, texte $B_x, \cdots$) pour chacun des membres du groupe X
(texte A_y, texte $B_y, \cdots$) pour chacun des membres du groupe Y

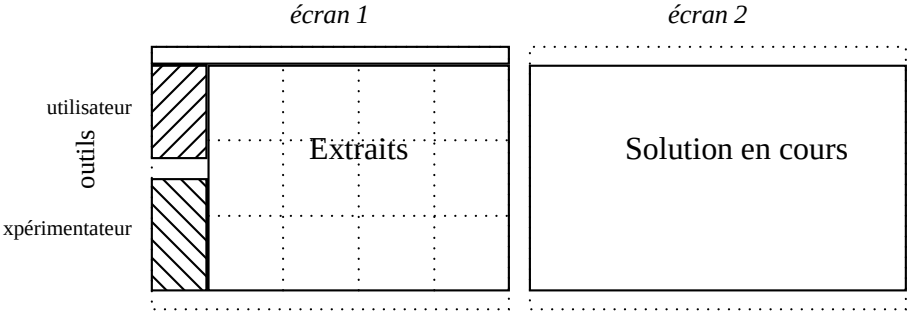
où le logiciel gérerait des contraintes temporelles telles que : le texte B doit être utilisé après le texte A ainsi que l'appartenance éventuellement révisable des individus à un groupe défini.

Une telle demande exige du programmeur une étude particulière qu'il est très souhaitable d'effectuer en liaison – et sans contradictions – avec le reste du travail (puzzle proprement dit). De telles préoccupations montrent, s'il en était besoin, que la conception et la création de logiciels à vocation didactique sont une opération fondamentalement interdisciplinaire. La gestion des utilisateurs – rapidement évoquée – implique la présence d'un nombre important – par rapport au nombre de celles nécessaires à l'éxecution de la tâche proprement dite – de nouvelles commandes. Elles ne doivent être actives qu'en dehors de la période consacrée à la résolution du problème posé et sont plus destinées à l'expérimentateur qu'à l'utilisateur.

2.4.9 Une des interfaces utilisées

La solution adoptée (présentée sous le titre « organisation générale de l'interface ») réduit quelque peu la surface réservée à l'affichage des fragments. Elle tient compte du dispositif matériel choisi et ne semble possible que dans une disposition générale à deux écrans. Elles présentent deux types de commandes (utilisateur et expérimentateur) dans deux zones distinctes. Dès l'activation de l'une d'entre elles, l'autre devient invisible.

organisation générale de l'interface



Les commandes d'agrandissement et de réduction de la fenêtre de l'application sont masquées.

3 Conclusion

En étudiant, sous forme d'une description, l'informatisation – simple – d'un exercice scolaire – on met au jour nombre de micro-éléments de l'interface sur lesquels des choix sont effectués. La question du codage, dans un langage informatique donné, sur une machine particulière, de ces choix est une tâche du programmeur dont le travail est en quelque sorte facilité par l'ampleur des débats qui président à l'élaboration des spécifications. Cependant, ces débats ne peuvent s'instaurer que dans le cas d'une réelle coopération, bien souvent autour de prototypes.

Un des acquis de cette étude semble tourner autour de la notion de *langage graphique* [Dubus 1992] constitué des objets manipulés par l'utilisateur (indépendamment de toute représentation en machine) et des commandes qui permettent leur manipulation. Si, comme le regrette Alain Dubus, ce langage est peu pris en compte au niveau informatique, la qualité de sa conception se manifeste au niveau de l'interface, dans les situations où une phrase simple (du type « sujet » + « verbe » + « objet » n'est plus possible : voir, dans l'exemple choisi, le problème de la séparation de plusieurs extraits). L'adéquation du langage mis en place à la tâche à effectuer, sa connaissance par l'utilisateur, au niveau de l'interface, permettent d'espérer un parasitage moins important, particulièrement dans les situations didactiques :

l'utilisateur n'aura – peut-être – plus à chercher comment faire faire par la machine ce qu'il souhaite lui faire effectuer. Cette réduction ne peut s'opérer que si les commandes mises en place sont suffisamment proches de celles que l'utilisateur met en œuvre *naturellement*. Enfin, il semble que le concept de « fenêtre », tel qu'il est mis en place au niveau des interfaces actuelles (que ce soit sur les systèmes Windows, Mac Os ou Linux), ne permette pas toujours d'obtenir des objets graphiques mimant ceux du réel (*cf.* les spécifications sur la présentation d'un extrait).

De manière plus générale, on peut distinguer deux niveaux d'implémentation d'un logiciel : le premier concerne la *représentation* interne, dans une machine, d'un objet manipulable (ou non) et n'est pas obligatoirement perçu par l'utilisateur ; le second concerne sa *présentation*. Si le premier aspect peut mobiliser des connaissances spécifiques importantes et ne concerne que les informaticiens, le second ne saurait être ignoré des pédagogues ou des didacticiens. Il a – nous espérons l'avoir montré – une influence non négligeable sur les usages didactiques possibles des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

BIBLIOGRAPHIE

BALACHEFF Nicolas, 1994, « La transposition informatique. No-te sur un nouveau problème pour la didactique » dans ARTIGUE, GRAS, LABORDE et TAVIGNOT (coord.), 1994, *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*, La Pensée Sauvage, Grenoble, pp. 364-370.

BRASSARD Dominique Guy & DELCAMBRE Isabelle, 1988, « Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts ? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif », *Pratiques*, n° 58, *Les discours explicatifs*, pp. 43-53.

DUBUS Alain, 1992, *Éléments de méthodologie pour la description d'applications informatiques à composante graphique fortement dynamique et interactivité peu canalisée*, Atelier des 3 Monts, Lille, novembre.

DUBUS Alain, 1994, « Un essai de formation professionnalisante pour un métier qui n'existe pas encore : le second cycle de double compétence en informatique et Sciences de l'Éducation », dans *Spirale* n° 13, 4ième semestre 1994, pp. 183-198.

ELLIS C. A. & NUTT G. J., 1980, « Office information systems and computer science », *ACM Computing Surveys*, 12, 1, pp. 27-60.

GAUTHIER Michel, sans date, *Travaux dirigés sur les listes*, document polycopié, Institut de programmation – Programmeurs d'études, Limoges.

PAIR Claude, 1982, « Préface » dans BESTOUGEFF & FARGETTE, *Enseignement et ordinateur*, Paris, Nathan.

SOMMERVILLE Ian, 1989, 1985, 1982, *Sofware Engineering*, (third ed.), Wokingham (England), Addison-Wesley Publishing Company (International Computer Science series).

SPERBER Dan & WILSON Deidre, 1989, *La pertinence. Communication et cognition*, traduction française par Abel GERSCHENFELD et Dan SPERBER de *Relevance. Communication and cognition* (1986), Paris, Éditions de Minuit.

VANDENDORPE Christian, 1999, *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Éditions La découverte coll. Sciences et société.

L'auteur se tient à la disposition de toute personne souhaitant des compléments d'information concernant le dispositif matériel adopté pour l'affichage et sa programmation qui s'est faite en utilisant l'environnement de développement Delphi, dans sa version 4.

ANNEXE : TEXTE DE LA LECTURE PUZZLE

0 Au milieu du Crétacé, la mer recouvrait toute l'Europe jusqu'à l'Oural. Elle descendait même en Afrique par un large couloir marin qui rejoignait le Golf de Guinée, séparant le continent africain en deux.

Puis, à la fin du Crétacé, la mer se retira lentement. Elle découvrit l'Europe, et descendit même plus bas : on aurait pu marcher 200 km après Brest avant de trouver. La partie sous-marine du plateau continental ne devint plus qu'une mince bordure de 5 à 10 km de large.

1 Il fallut trouver une hypothèse, une explication qui prenne en compte l'ensemble du problème sur mer comme sur terre.

2 Sur la terre, au contraire, l'espace vital augmente d'autant. Mais le retrait de la mer modifie les climats, qui deviennent continentaux, avec un hiver rigoureux et un été plus chaud. Cette différence de climat a eu des conséquences catastrophiques sur les grands reptiles, les reptiles les plus importants et les plus nombreux habitent les régions chaudes de notre planète. Dans les régions tempérées, ils sont plus rares et de petite taille. Plus on va ves le Nord, moins ils sont présents.

3 Depuis le début du Cambrien, -500 millions d'années, la mer n'a pas cessé d'envahir ou de découvrir la bordure des continents, amenant à chaque fois une faune nouvelle lorsqu'elle montait, la détruisant lorsqu'elle se retirait.

4 LA MORT DES DINOSAURES

5 On sait que la vie marine est plus active, plus concentrée en bordure du littoral, sur le plateau continental, dans les zones peu profondes où la lumière et l'ensoleillement favorisent la croissance des algues, nourriture de nombreux animaux.

La zone de "plateau continental" qui descend en pente douce des rivages jusqu'à la côte, - 200 m dans nos pays - correspond à cet endroit de vie intense. Au-delà, la pente devient rapidement forte et la lumière ne pénètre plus.

6 Il y a 65 millions d'années, au Crétacé supérieur, s'éteignent les dinosaures, en même temps que disparaissent de nombreuses autres espèces animales : reptiles marins et volants, invertébrés marins (ammonites, bélemnites ...).

7 Ainsi la surface où pouvaient vivre les organismes marins se réduisit 100 à 300 fois. L'espace vital manque de manière dramatique. La lutte pour la vie connut un déchainement considérable. Le nombre des individus, le nombre des espèces décrut très fortement : les plus faibles et les moins adaptables moururent

8 Ainsi disparurent, il y a quelques soixante-cinq millions d'années, les animaux les plus extraordinaires que la Terre ait connu.

9 Sur la terre, tous les grands reptiles, (sauropodes, carnosaures, cœlurosaures, iguenodons, hadrosaures, cératopsiens), ainsi que les reptiles volants disparaissent. En mer, les reptiles marins (ichtyosaures, plésiosaures, mosasaures) meurent, ainsi que deux groupes d'invertébrés les plus répandus dans les mers du globe au Jurassique et au Crétacé : les ammonites et les bélemnites. Disparition aussi de la plus grande partie des échinodermes, des brachiopodes et des mollusques

10 À la fin du Crétacé, lorsque le climat continental s'est installé, après le départ de la mer, les dinosaures et autres reptiles n'ont pas dû supporter le froid de l'hiver ; ils n'avaient pas assez de chaleur pour maintenir leur activité. Ils se sont engourdis progressivement et sont morts, lentement mais sûrement, parce qu'ils ne pouvaient ni creuser des terriers ni se protéger dans leurs carapaces. Seuls restèrent les plus petits. En revanche, les vertébrés à sang chaud, oiseaux et mammifères, se sont adaptés au nouveau climat et ont connu l'expansion que l'on sait.

11 On sait avec certitude qu'à cette époque, précisément, la mer s'est retirée de manière très importante.

∴

Les cahiers THÉODILE, vol. 1, n° 1 (novembre 2000), pp : 159-175

Introduction à l'analyse implicative de données

Dominique LAHANIER–REUTER
Université Charles–de–Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE – E.A.1764

Il existe à l'heure actuelle des traitements statistiques très divers. Présenter une méthodologie supplémentaire n'a, selon nous, de sens que parce que nous sommes plus ou moins persuadés que cette méthode apporte effectivement du neuf, et que parce que celle-ci nous paraît remarquablement cohérente avec quelques unes des questions que le didacticien souhaite étudier. C'est ce que nous allons tenter de développer dans les pages qui suivent.

Le but de l'article est donc de décrire un outil statistique : l'analyse implicative. Le terme d'outil statistique est à entendre comme un ensemble de procédures de calcul qui produit des descriptions d'un ensemble de données. Ces descriptions sont constituées de relations entre des sujets ou entre certaines des variables informées [1].

Tout d'abord, pour faciliter l'appréhension par des non spécialistes d'un outil statistique, il semble nécessaire d'apprendre à lire les résultats que cet outil produit. Ces résultats peuvent apparaître sous différents registres : tabulaire, schématique, langagier. Nous présenterons par conséquent ces différents types de lecture pour faire découvrir au lecteur quel type particulier de relations autorise l'analyse implicative. Puis nous évoquerons rapidement la mise en oeuvre pratique de cette analyse : quel regard porter sur le tableau initial des données, quels calculs mener, quel logiciel utiliser. Ensuite, nous montrerons, au travers d'exemples de traitements effectifs de données, les questionnements divers qui peuvent amener le chercheur à recourir à ce type d'analyse particulière et par conséquent l'intérêt que peut présenter cette démarche dans le champ de la didactique.

1 L'ANALYSE IMPLICATIVE DE DONNÉES : UN OUTIL NOUVEAU POUR DES QUESTIONS RÉCURRENTES

L'analyse implicative est une méthode nouvelle de traitement des données. Elle est nouvelle sur le plan purement mathématique, puisque sa conceptualisation re-

1. Par exemple, l'analyse factorielle des correspondances permet d'exhiber des liens entre des variables qualitatives (non numériques), tandis que l'analyse factorielle en composantes principales permet elle, d'exhiber des liens entre des variables numériques.

monte aux années 70. Quel intérêt peut-elle présenter pour un non statisticien ? C'est tout d'abord le champ de la didactique des mathématiques qui s'en empare (dès 1979), sous la double impulsion de G. Brousseau et de R. Gras. Ceci explique la prépondérance dans les pages qui suivent des exemples tirés de ce champ scientifique.

1.1 L'IMPLICATION STRICTE

Comme nous l'avons dit plus haut, une analyse statistique est à mener sur un ensemble de données. Elle produit des relations entre certains sujets et certaines variables de la population étudiée. Une méthode d'analyse de données est, généralement, une méthode qui décrit des relations entre des variables particulières d'une situation en s'appuyant sur le nombre d'occurrences des sujets. L'analyse implicative, dans ses fondements, n'échappe pas à cette règle. Elle ne fonctionne, initialement, qu'avec des variables très particulières, qui rendent compte de la possession d'un individu de la population d'un attribut ou d'une propriété.

Les relations que l'analyse implicative permet d'exhiber sont des relations de type implicatif. Avant d'expliquer ce que nous entendons ici par « type », nous allons brièvement décrire ce que l'on désigne par relations implicatives.

1.1.1 IMPLICATION ENTRE ATTRIBUTS OU PROPRIÉTÉS. LE LANGAGE NATUREL

On appelle implication (sans y adjoindre le terme de statistique) une relation entre propriétés ou attributs qui prend la forme suivante : « si un individu de la population étudiée possède l'attribut a, alors cet individu possède aussi l'attribut b ». On dit alors que la possession de l'attribut a *implique* la possession de l'attribut b. Par exemple prenons comme population une classe, et supposons que nous connaissions les prénoms des différents enfants et leur sexe. Chaque prénom peut être considéré comme un attribut, de même que le fait d'être une fille ou un garçon. Les énoncés « si un élève s'appelle Cécile, alors c'est une fille », « si un élève s'appelle Kevin, alors c'est un garçon » sont des relations implicatives entre les différentes propriétés « s'appeler Cécile », « s'appeler Kevin », « être une fille », « être un garçon ». Les différentes relations sont dites implicatives car elles peuvent s'exprimer de la façon suivante : « s'appeler Cécile » implique « être une fille », « s'appeler Kevin » implique « être un garçon ». Cet exemple n'a que d'autre intérêt de montrer que le rôle des différents attributs est non symétrique dans une relation implicative : il est en effet raisonnable de supposer qu'il existe des filles qui ne s'appellent pas Cécile, et que par conséquent si un élève est une fille, alors elle ne s'appelle pas forcément Cécile. On ne peut donc pas échanger, dans une relation implicative les places des différents attributs testés. Cet exemple permet aussi de montrer qu'il existe des attributs entre lesquels n'existent pas de relations implicatives : si un garçon et une fille de la population étudiée portent le même prénom de Claude, il n'existe pas d'impli-

cation entre les propriétés « s'appeler Claude » et « être un garçon » (ou « être une fille »).

Cette dernière remarque en appelle une autre. La proposition qui vient d'être énoncée (si un garçon et une fille etc.) repose sur une hypothèse : deux enfants de sexe différents de la *population étudiée* ont le même prénom. Il peut très bien se faire que le prénom de Claude ne soit, dans une classe donnée, qu'un prénom féminin. Nous soulignerons par conséquent le fait important qu'une implication n'est une implication vérifiée que sur la population étudiée, qu'une implication n'est valable que dans le contexte précis d'une étude particulière.

La forme textuelle que nous avons donnée plus haut d'une relation implicative (si ... alors) n'est pas unique. En effet, la phrase « si un élève s'appelle Cécile, alors c'est une fille » décrit exactement la même situation que : « tous les élèves qui s'appellent Cécile sont des filles », ou encore « aucun garçon ne s'appelle Cécile », « aucun élève ne peut à la fois s'appeler Cécile et ne pas être une fille ». En bref, l'examen, la lecture des relations implicatives nous fait savoir que si un élève s'appelle Cécile, c'est une fille, et que si un élève n'est pas une fille, il ne s'appelle pas Cécile.

1.1.2 IMPLICATION : LANGAGE FORMEL

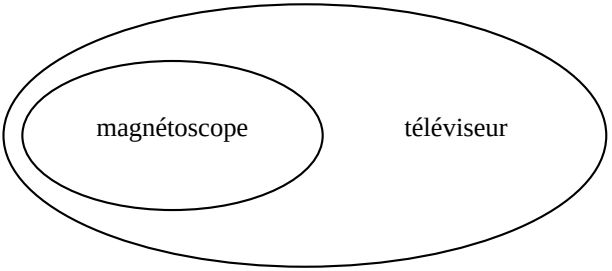
Formellement, une relation implicative entre deux attributs a et b s'écrit : $a \Rightarrow b$ et se lit « a implique b ». Toujours très formellement, une telle relation n'est établie que lorsque tous les individus qui possèdent l'attribut a possèdent aussi l'attribut b. Mais elle peut être également établie par l'examen de son contraire (ce que les mathématiciens nomment sa « contrapposée ») ; $a \Rightarrow b$ si non $b \Rightarrow$ non a, c'est-à-dire si tous les individus qui ne possèdent pas b ne possèdent pas a : tous les garçons (tous les individus qui ne sont pas des filles) ont des prénoms qui ne sont pas celui de Cécile.

1.1.3 IMPLICATION : REGISTRE SCHÉMATIQUE, CORRESPONDANCE ENSEMBLISTE

La traduction schématique d'une relation implicative s'effectue dans le registre des schémas représentant des ensembles et des sous ensembles d'individus. « Posséder un magnétoscope » implique « posséder un téléviseur » peut s'établir sur une certaine population d'individus. Ici, il s'agit d'une population délimitée de consommateurs. Sur cette population, l'implication écrite plus haut peut se traduire par le fait que tous les consommateurs interrogés qui ont déclaré posséder un magnétoscope ont aussi déclaré posséder un téléviseur. Il peut se faire que certains de ces individus aient déclaré posséder un téléviseur et ne pas posséder un magnétoscope. Ce qui est impossible, toujours pour que l'implication soit réalisée sur cette population, c'est qu'un individu ait déclaré posséder un magnétoscope et ne pas posséder de téléviseur.

Voici le schéma ensembliste qui traduit cette implication : tous les individus qui

possèdent un magnétoscope possèdent un téléviseur.



On peut ainsi concevoir une relation entre attributs, prouvée, établie par l'exploration de chaque sujet de la population, comme étant la trace d'une *inclusion* d'un sous ensemble de sujets dans un autre. Ce schéma est intéressant à établir, car il montre sous une autre forme la dissymétrie des rôles joués par les deux attributs. Il permet surtout de visualiser le fait que pour qu'il y ait implication statistique entre deux attributs, il faut que le nombre de sujets possédant l'un soit plus petit que le nombre de sujets possédant l'autre. Il y a moins de possesseurs de magnétoscopes que de possesseurs de téléviseurs sur la population étudiée, donc l'implication à rechercher va de la possession d'un magnétoscope vers la possession d'un téléviseur. *Dans une relation implicative qui va de a vers b ($a \Rightarrow b$) l'attribut a est plus rare que l'attribut b.* Il y a moins d'élèves qui s'appellent Cécile que de filles dans la classe[2].

Ce schéma nous permet peut-être également de mieux appréhender le fait essentiel qui fonde l'implication énoncée : aucun possesseur de magnétoscope n'est un « non » possesseur de téléviseur.

1.1.4 Implication : registre tabulaire

La situation de relation implicative entre deux attributs ou propriétés peut également se lire à partir d'un tableau. Tous les sujets de la population étudiée peuvent être catégorisés selon qu'ils possèdent ou non l'un des deux attributs liés par la relation implicative : un individu peut posséder le premier attribut et le second, posséder le premier attribut et non le second etc. Le tableau rend compte de la répartition des individus étudiés selon ces deux critères. Par exemple voici un tableau de répartition d'une population de 120 familles. Les deux critères qui définissent cette répartition sont d'une part la possession et l'utilisation régulière d'un téléviseur, d'autre part l'achat régulier d'un quotidien d'information [3].

2. Moins est à comprendre au sens de plus petit ou égal à. Il peut se faire que toutes les filles s'appellent Cécile, l'implication est encore vraie.

3. G. Langouet & J. C Porlier, 1981, *Mesure et statistique en milieu éducatif*, ESF, Paris.

Répartition des 120 familles selon la régularité de leur utilisation de la télévision et de leurs achats de quotidiens d'information

	Possèdent et utilisent régulièrement la télévision	Ne possèdent pas de télévision ou ne l'utilisent pas régulièrement
Achètent régulièrement un quotidien d'information	56	14
N'achètent pas régulièrement de quotidien d'information	28	22

Dans le cas cité ci-dessus, il n'existe aucun lien implicatif (au sens strict du terme) entre les deux attributs considérés. En effet, la présence d'un tel lien entre deux attributs se manifeste par la présence d'un effectif nul, donc d'un 0 dans l'une des cases de ce tableau. Si la propriété « possèdent et utilisent régulièrement la télévision » impliquait, sur la population des 120 familles étudiées, la propriété « achètent régulièrement un quotidien d'information », alors tous les individus « possédant et utilisant régulièrement la télévision » achèteraient régulièrement un quotidien d'information. Par conséquent aucun individu ne pourrait être comptabilisé dans la case au croisement de la première propriété (posséder ... une télévision) et de négation de la seconde (ne pas acheter régulièrement de quotidien).

Voici un tableau construit à partir des deux critères utilisés, sur une population de 120 familles, qui indiquerait un tel lien implicatif :

Répartition des 120 familles selon la régularité de leur utilisation de la télévision et de leurs achats de quotidiens d'information

	Possèdent et utilisent régulièrement la télévision	Ne possèdent pas de télévision ou ne l'utilisent pas régulièrement
Achètent régulièrement un quotidien d'information	84	14
N'achètent pas régulièrement de quotidien d'information	**0**	22

Un lien implicatif peut par conséquent se lire directement, à partir des tableaux rendant compte de la catégorisation des individus de la population selon deux cri-

tères sélectionnés. Il suffit de prêter attention aux cases d'effectif nul.

1.2 L'IMPLICATION STATISTIQUE

1.2.1 CONSTRUCTION DES VARIABLES MISES EN JEU. TRANSFORMATION DU TABLEAU DE DONNÉES INITIAL

Nous avons jusqu'ici parlé d'implication et non pas d'implication statistique. La théorie de l'implication statistique s'appuie sur les éléments qui ont été donnés plus haut. Tout d'abord, elle ne prend en compte que les variables de la situation qui peuvent être engagées dans des relations implicatives. Comme nous venons de le voir, une implication est un lien entre deux attributs ou deux propriétés. La variable associée à une telle propriété (par exemple « être une fille ») ne se confond pas avec la propriété [4]. Ce sont deux objets différents. Une variable se définit en effet par l'ensemble des modalités (ou des valeurs) qu'elle prend sur toute la population. Par exemple, à la propriété « être une fille » est associée la variable « sexe », qui prend deux modalités « garçon », « fille ». Plus généralement, on peut toujours associer à une propriété une variable qui prend deux valeurs et deux seulement : « oui » / « non » ou « vrai » / « faux », voire 0 / 1 [5]. La variable est liée à la propriété étudiée en ce qu'elle prend la valeur « oui », « vrai », « 1 » si la propriété est vérifiée par l'individu et « non », « faux » ou « 0 » dans le cas contraire.

Par conséquent, l'analyse implicative de données ne fonctionnera qu'avec des variables prenant deux valeurs et deux seulement : « *vrai* » *et* « *faux* ».

Cette restriction de l'analyse implicative de données (au sens statistique du terme) à ce type de variables oblige l'utilisateur à construire un tableau de données différent de celui qui est utilisé traditionnellement. En effet, un traitement statistique exige la construction et la désignation de variables [6]. Cette construction passe par la reconnaissance et l'écriture des modalités de ces variables, c'est-à-dire des différentes catégories de sujets induites. Par exemple une variable de la situation peut être « le prénom de l'enfant ». Cette variable identifie les enfants de même prénom, et chaque catégorie ainsi créée de sujets est une modalité de la variable désignée par le prénom commun à la catégorie : « Cécile », « Kevin », « Claude » etc. L'analyse implicative de données ne peut travailler directement avec ce type de variable. A chacune des modalités de la variable étudiée, attribut d'une certaine catégorie de sujets, on associe une variable – comme on l'a vu plus haut – qui prend deux valeurs « vrai » ou « faux ». « Vrai » si le sujet possède l'attribut, « faux » sinon.

4. Quoique la désignation de la variable et de la propriété soient parfois confondues : « être redoublant » peut désigner à la fois la propriété vérifiée par quelques individus de la population et la variable à deux valeurs « oui », « non » qui est informée auprès de tous les individus de la population.

5. De telles variables sont dites binaires ou dichotomiques.

6. Nous ne considérerons pas ici les variables numériques.

L'exemple qui suit est extrait du rapport contrat de plan état – région : « La description en théorie, recherche et formation et dans les écrits de l'éducation nationale »[7]

Deux questions étaient posées à des étudiants de licence de Sciences de l'éducation : la première était : « Aimez vous lire des descriptions ? » et la seconde « Aimez vous écrire des descriptions ? ». Les chercheurs ont regroupé les réponses apportées par chacun des 8 étudiants interrogés en trois modalités pour la première question : « oui », « non », « ça dépend » et deux pour la seconde : « oui », « non » [8].

Le tableau initial de données est donc le suivant :

Sujets	Q1 : « Aimez vous lire des descriptions ? »	Q2 : « Aimez vous écrire des descriptions ? »
L_1	ça dépend	non
L_2	ça dépend	oui
L_3	ça dépend	oui
L_4	oui	non
L_5	non	non
L_6	oui	non
L_7	ça dépend	oui
L_8	ça dépend	oui

Pour « lire » des implications statistiques, il est nécessaire de transformer ce tableau, en adoptant comme nouvelles variables les variables associées aux différentes modalités.

Anciennes variables	Modalités	Nouvelles variables
Réponse à la question Q1	« ça dépend », « oui » « non »	Avoir répondu « ça dépend » à Q1 Avoir répondu « oui » à Q1 Avoir répondu « non » à Q1
Réponse à la question Q2	« oui », « non »,	Avoir répondu « oui » à Q2 Avoir répondu « non » à Q2

Le nouveau tableau de données devient :

7. Y. REUTER, I. DELCAMBRE, R. BOURDONCLE, 1998, *La description en théorie, recherche et formation*, Rapport de contrat de plan état – région.

8. Nous simplifions volontairement la situation. Les catégories de réponse sont présentes pour permettre la compréhension et l'analyse détaillée des réponses des étudiants.

[9]	Lire			Écrire	
Sujet	oui	non	ça dépend	oui	non
L_1			⋆		⋆
L_2			⋆	⋆	
L_3			⋆		⋆
L_4	⋆				⋆
L_5		⋆			⋆
L_6	⋆				⋆
L_7			⋆	⋆	
L_8			⋆	⋆	

On peut ainsi constituer plusieurs tableaux croisés dont voici un exemple :

Répartition des huit individus de la population
selon les réponses « oui » à Q1 et « non » à Q2

	Répondre « oui » à Q1	Ne pas répondre « oui » à Q1
Répondre « non » à Q2	2	2
Ne pas répondre « non » à Q2	0	4

Ainsi, répondre « oui » à Q1 implique répondre « non » à Q2. On peut vérifier, à partir du tableau de données, que le fait de répondre de façon tranchée (par « oui » ou par « non ») à la question sur le plaisir de la lecture de descriptions implique celui de répondre que l'on n'aime pas écrire des descriptions. En revanche, dire que l'on aime écrire des descriptions implique différencier le plaisir que l'on dit prendre à les lire (« ça dépend »).

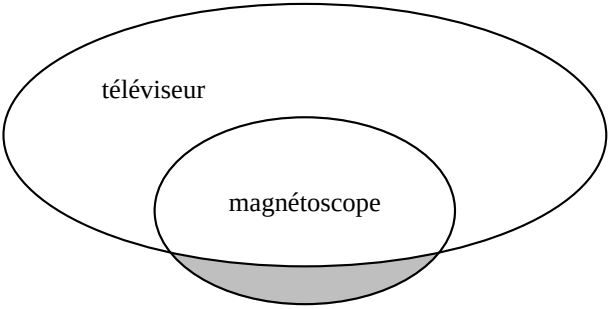
1.2.2 Implication / implication statistique

Malgré cet exemple, force est de constater que les relations implicatives entre propriétés sont relativement rares, car les contraintes sont fortes. L'analyse implicative de données repose sur la transformation de ces contraintes, donc sur l'assouplissement de ces dernières. L'implication (stricte) exige que tous les a soient b. L'implication au sens statistique va exiger seulement que *presque* tous les a soient b. L'analyse implicative va par conséquent prendre pour objet d'étude toutes les situations où :

- presque tous les sujets qui vérifient la propriété a vérifient aussi la propriété b ;
- très peu de sujets vérifiant la propriété a ne vérifient pas la propriété b.

9. Pour des raisons de commodités de lecture, on indique par une « ⋆ » la valeur vraie et par une case vide la valeur faux.

Soit, sur le mode schématique ensembliste, les cas où les deux ensembles ne sont pas parfaitement inclus l'un dans l'autre, mais où le dépassement est « mince ».



Par exemple, le dessin ci-dessus schématise une situation proche de celle qui a été auparavant explorée. Mais la partie grisée indique que quelques possesseurs de magnétoscopes déclarent ne pas posséder de téléviseur. Nous sommes dans le cas où cette situation ne traduit plus une relation implicative entre les deux attributs et où le statisticien va tenter de mesurer la petitesse de la partie grisée.

Soit, sur le mode tabulaire, les cas où l'effectif d'une des cases est « petit » au lieu d'être nul.

Répartition de 52 étudiants selon leurs réponses à Q1 et à Q2

	Répondre « oui » à Q1	Ne pas répondre « oui » à Q1
Répondre « non » à Q2	17	12
Ne pas répondre « non » à Q2	4	19

Ici, nous avons artificiellement modifié le nombre d'étudiants interrogés pour faire apparaître un nombre qui semble petit par rapport aux autres, l'effectif 4. Encore une fois, cette situation ne traduit pas une situation d'implication stricte, mais elle en semble proche.

1.2.3 Types de résultats produits par une analyse implicative : implications au sens statistique

Le statisticien se trouve par conséquent confronté à des situations où l'implication au sens strict n'est pas réalisée, mais où elle l'est presque. Il reste à donner du sens à ce « presque », c'est-à-dire à mesurer l'éloignement de la situation réelle observée et de la situation d'implication stricte. Cet éloignement va s'exprimer numériquement, par ce que l'on dénomme l'intensité de l'implication statistique. Cet indicateur varie

entre 0 et 1. Plus il est proche de 1, plus la situation observée est proche de la situation d'implication stricte : une intensité de 0.85 (ou de 85 %) par exemple est une intensité importante, qui traduit le fait que le modèle implicatif est un modèle pertinent pour rendre compte de la situation. Au contraire, une intensité de 0.54 (ou de 54 %) est trop faible pour que l'on puise raisonnablement adopter une hypothèse de lien implicatif entre les deux propriétés.

Parfois, on préfère à cette intensité « le seuil de risque », qui est exactement son complément à 1. Le seuil de risque varie donc de 1 à 0, et plus il est proche de 0, plus il marque le peu de risque que prend le chercheur à adopter le modèle implicatif pour rendre compte des liens entre les variables adéquates de la situation. L'acceptation ou le rejet d'une hypothèse de lien implicatif dépend donc de la valeur de l'intensité de l'implication statistique ou du seuil de risque adopté. Traditionnellement, en sciences humaines, on adopte comme seuil « limite » de risque le seuil de 0.10 ou 10 %. Par conséquent, toujours en sciences humaines, nous retenons comme significatives de la force du lien implicatif des intensités supérieures ou égales à 90 %, à 0.90.

Cette intensité et ce seuil de risque sont des indications indispensables pour que le lecteur puisse apprécier la pertinence du chercheur qui retient comme hypothèse la présence de liens de type implicatif. Les résultats que produit une analyse implicative de données sont par conséquent du type : posséder l'attribut a implique (statistiquement) posséder l'attribut b, avec l'intensité 0.96, au seuil de risque 0.04. Plus formellement, on écrit $\mathrm{P}_1 \Rightarrow \mathrm{P}_2$ à 0.90 (seuil de risque 0.10), ce qui peut se lire par exemple : la propriété P_1 « posséder un magnétoscope » implique statistiquement la propriété P_2 « posséder un téléviseur », avec l'intensité 0.90, au seuil de risque 0.10.

Ces résultats sont fournis par un logiciel [10], sous forme schématique de *graphe implicatif*. Les différents attributs liés par une implication statistique apparaissent dans des bulles. Les liens sont matérialisés par des flèches dont la couleur est fonction de l'intensité implicative du lien [11].

Nous allons à présent explorer quelques résultats fournis par cette méthode d'analyse des données en tentant de mettre en évidence l'intérêt qu'elle peut présenter pour un chercheur en didactique.

10. RAPCHIC, conçu et réalisé par A. Bodin et R.Gras.

11. Rouge lorsque l'intensité est supérieure à 0.99 (seuil de risque inférieur à 0.01), bleu lorsque l'intensité est supérieure à 0.95 (seuil de risque inférieur à 0.05), vert lorsque l'intensité est supérieure à 0.90 (seuil de risque inférieur à 0.10).

2 Quelques résultats apportés par l'analyse implicative de données

Les résultats qu'apportent une analyse implicative des données sont construits différemment selon la position du chercheur.

En effet, ce recours peut prendre la forme d'une exploration systématique des données. L'attente du chercheur est dans ce cas l'exhibition de tous les liens implicatifs qu'il se propose ensuite d'interpréter. Une autre forme d'exploitation de ce type d'analyse est de construire a priori des situations dans lesquelles pourraient ou devraient apparaître des liens implicatifs et d'interroger la présence ou l'absence de tels liens. Cette dernière attitude qui construit plutôt la méthode d'analyse de données comme un test d'hypothèses perçoit les résultats de l'analyse statistique comme des validations, des preuves ou des réfutations des éléments théoriques avancés. Dans le premier cas, le chercheur et le statisticien recherchent des liens implicatifs, dans le second ils prêtent attention et aux liens qui apparaissent et à l'absence de tels liens.

Quant aux informations particulières issues de l'analyse implicative de données, nous distinguerons :

- la hiérarchisation des attributs possédés par une population donnée ;
- la possibilité de penser en terme de nécessité la possession de certains de ces attributs.

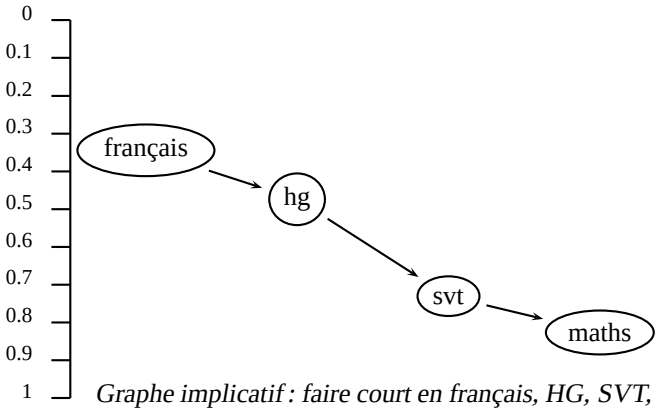
De façon plus spécifique, dans le champ didactique, le recours à l'analyse implicative de données semble fructueux lorsqu'il s'agit de :

- hiérarchiser des erreurs ou des réussites ;
- hiérarchiser des exercices ;
- interroger la nécessité de certaines compétences ;
- tenter de comprendre et d'isoler des connaissances obstacles.

Nous allons explorer quelques unes des situations effectives de recherche qui illustrent ces différents points.

2.1 Analyse d'un questionnaire, des règles de réponses

L'étude porte sur 115 questionnaires distribués et informés par des élèves de 6ème et de 3ème. Les questions portent sur les positions d'écriture de ces élèves dans différentes disciplines : Français, Histoire – Géographie, S.V.T. et Mathématiques. En particulier, quatre questions demandaient aux élèves de déclarer s'ils tentaient de faire plutôt des textes courts ou plutôt des textes longs en Français, Histoire Géographie, SVT et Maths. Voici le graphe implicatif qui lie les réponses « faire plutôt court » dans les quatre disciplines.



Graphe implicatif : faire court en français, HG, SVT, maths

On peut ainsi lire le chemin implicatif suivant : « déclarer faire plutôt court en français » implique « faire plutôt court en HG » qui implique à son tour « faire plutôt court en SVT » qui implique lui même « faire plutôt court en maths ». Tous ces liens implicatifs sont d'une intensité supérieure à 0.99 (99 %). Deux informations sont ainsi mises en évidence : ces déclarations sont le fait d'élèves de plus en plus nombreux. S'il y a moins de la moitié de la population interrogée pour déclarer « faire court en français », ils sont presque 90 % à déclarer « faire court en mathématiques ». Ensuite, nous pouvons désigner un groupe d'élèves, « presque » tous ceux qui déclarent « faire court en français », qui adoptent une position similaire, quelle que soit la discipline. Ce serait l'attitude prise vis à vis de la discipline « français » qui constituerait en quelque sorte l'identité de ces élèves qui déclarent presque invariablement composer des textes courts. Cette production permet ainsi de confirmer le fait que des élèves peuvent avoir, quant à la longueur du texte, des attitudes différentes selon les disciplines. *Mais elle fait surtout surgir certaines règles qui traduisent une organisation de ces attitudes*. Nous en citerons seulement deux relatives aux deux disciplines mathématiques et français :

– (presque) aucun élève ne déclare faire court en français et faire long en maths. C'est une position (presque) impossible.

– (presque) tous les élèves qui déclarent faire court en français déclarent aussi faire court en mathématiques. Ce serait une position décisive.

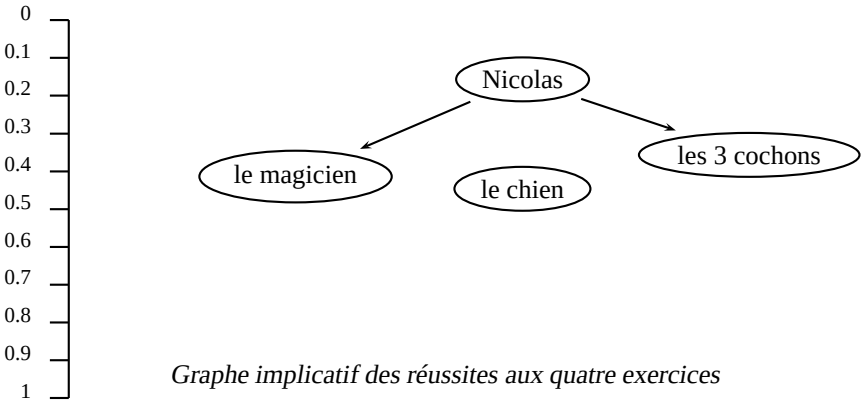
On peut voir, au travers de ce court exemple, les résultats spécifiques qu'apportent l'analyse implicative. En effet, au contraire des méthodes plus classiques d'analyse de données, elle permet de faire jouer aux propriétés étudiées des rôles non symétriques et ainsi d'établir des règles liant entre elles ces propriétés.

2.2 Des exercices « déclencheurs », une autre hiérarchisation de la réussite à divers exercices

Le deuxième exemple d'utilisation de l'analyse implicative est un exemple qui est extrait d'une recherche sur les compétences d'élèves de CE 2 sur la ponctuation. B. Lemaitre a étudié les réussites et les échecs d'enfants de CE 2 à divers exercices. Nous ne prendrons en compte, dans le cadre de cet article, que les réussites des élèves à la série 3. Cette série d'exercices se présente sous la forme de quatre illustrations qui se succèdent : un petit chien devant sa niche, un petit garçon (Nicolas) qui pêche une étoile de mer, trois petits cochons dansant devant la maison de briques, un magicien tirant de son chapeau des lapins. Ces illustrations sont accompagnées de deux textes. L'un de ces textes seulement est à retenir. En effet, l'autre texte peut donner des informations incorrectes (le petit chien est dans sa niche) ou ne pas produire du sens, du fait d'une ponctuation incorrecte :

> « Nicolas a mis sa casquette. Sur sa tête,
> il a pêché une belle étoile de mer. Il est content. »

Voici le graphe implicatif des réussites des élèves à cette série de quatre exercices :



Graphe implicatif des réussites aux quatre exercices

Nous pouvons ainsi découvrir les faibles taux de réussite à ces différents exercices. Ils laissent supposer, que pour les enfants interrogés, c'est l'exercice « Nicolas » qui présente le plus de difficulté (20 % seulement de réussite). « Les trois cochons » est un peu mieux réussi (35 %), les deux derniers atteignent 40 % de réponses exactes. Cette classification ne permet pas de lire ce que nous découvrons par le biais de l'analyse implicative, à savoir que la réussite à « Nicolas » implique statistiquement la réussite aux « trois cochons » et au « magicien ». L'intensité de

ces deux liens est au moins de 95 %, par conséquent importante. Or, ces trois exercices mettent en jeu la même stratégie de résolution. L'enfant doit choisir, dans les trois cas, la phrase la plus courte [12]. Il doit également déceler, dans les autres textes proposés, les erreurs de ponctuation qui privent le texte de son sens. Nous proposons d'interpréter les implications statistiques relevées comme traces de l'élaboration de cette stratégie. Ces liens désigneraient, chez un groupe (peu important) d'élèves, une compréhension de l'identité des choix à effectuer dans les trois exercices cités. Cette compréhension s'établirait dès le *premier* du genre (Nicolas) et leur assurerait la réussite aux deux suivants. Il n'est pratiquement pas possible d'échouer aux deux exercices suivants en ayant réussi à « Nicolas ». Nous pourrions dire que « Nicolas » joue le rôle de situation de déclenchement d'une stratégie.

Mais nous pouvons également relever l'*absence* de liens implicatifs entre ce groupe de trois exercices et le premier (le chien). Cette absence de lien implicatif peut confirmer le fait que le premier exercice exige, pour sa résolution, des compétences différentes de celles à mobiliser pour les trois autres. Rappelons que pour ce premier exercice, l'enfant a le choix entre un texte long, mais dont les informations sont contradictoires avec celles tirées de l'illustration et un texte court, mais dont l'information est cohérente avec ces dernières. Par conséquent, il semble bien qu'il n'apparaisse pas, dans la population interrogée, de stratégie du type : « je choisis toujours la phrase courte ».

La hiérarchisation des réussites à différents exercices, lorsqu'elle est construite par le biais de l'analyse implicative, permet par conséquent d'aller plus loin qu'avec un ordonnancement simple des taux de réussite.

2.3 Des compétences nécessaires

Il est possible également d'interpréter la forme « si ... alors » que peuvent prendre des résultats fournis par l'analyse implicative en terme de nécessité. L'exemple qui suit a pour fonction de le mettre en évidence. Il s'agit cette fois d'une étude sur des descriptions géométriques produites par des élèves de $4^{\text{ème}}$ et de $3^{\text{ème}}$. Il était proposé à ces élèves une figure géométrique : deux triangles rectangles symétriques par rapport à une droite. Les élèves devaient alors écrire une description de cette figure, en respectant la contrainte de ne pas utiliser le terme de symétrie. Par conséquent, les différentes propriétés de la symétrie orthogonale (respect des mesures de longueurs, respect des mesures d'angles, non respect de l'orientation) – que ces élèves connaissent pratiquement tous en tant que conclusion – devaient être mobilisées comme prémisses dans l'exposition : c'est parce que les figures ont la même forme, parce que certains segments ont la même longueur etc. que les deux figures sont disposées symétriquement par rapport à la droite. Or, il est difficile de distinguer –

12. Par exemple, dans le cas de « Nicolas », la phrase à choisir est « Nicolas a un filet de pêche ».

à l'écrit – des éléments géométriques dont la désignation est identique (par exemple des segments), uniquement par leur localisation spatiale. Le codage (nommer A l'un des sommets du triangle, B l'autre etc.) est une ressource efficace à cette difficulté. Nous ne sommes par conséquent pas surpris de voir apparaître l'implication suivante : « écrire des égalités de longueur de segments » implique statistiquement « avoir codé les sommets des triangles » [13].

Ce résultat a le mérite de nous montrer que la deuxième partie de l'implication statistique peut être jouer également un rôle important. En effet, l'implication ci dessus met en lumière le fait que le recours au codage est une condition (presque) nécessaire pour pouvoir écrire ces égalités.

2.4 Des compétences liées ?

Comme dernier exemple, nous avons extrait ici quelques données de l'importante étude menée par J. Guiet [14] sur les pratiques de la division d'élèves de CM 1. Encore une fois, c'est sous forme de graphes implicatifs que sont organisées les observations, c'est-à-dire les réussites des élèves à plusieurs divisions.

« D11 $418 \div 69 = 6{,}0579...$ »

$\downarrow$

« D18 $22100 \div 85 = 260$ »

$\downarrow$

« D20 $2625 \div 25 = 105$ »

$\downarrow$

« D19 $135400 \div 45 = 300$ »

$\downarrow$

« D12 $860 \div 43 = 20$ » [15]

Le graphe implicatif est tout d'abord lu comme une hiérarchisation des divisions, dans l'ordre de la difficulté croissante : la plus complexe, parce que la moins réussie est ainsi $418 \div 69$ et la plus simple $860 \div 43$.

Mais ce graphe révèle aussi une structure du groupe des sujets étudiés : par exemple, si la réussite à D18 implique presque la réussite à D19, il est dans ce cas certains élèves pour échouer à D19 en ayant réussi D18. Le chemin implicatif central du graphe (D11 $\Rightarrow$ D18 $\Rightarrow$ D20 $\Rightarrow$ D19 $\Rightarrow$ D12) peut alors se lire comme une structure de quasi imbrication des groupes d'élèves. Certains de ces élèves ont réussi les cinq divisions, certains ont réussi les quatre divisions les plus simples (D12, D19, D20, D18) et ont échoué à D11, etc. J. Guiet propose de lire cette structure – qui fait

13. Cette implication statistique a une intensité supérieure à 0.99

14. J. Guiet, 1994, *La division, une longue souffrance*, Thèse de Doctorat, Université Paris V.
J. Guiet, 1997, « La conceptualisation : cas d'erreurs dans l'opération de division », *Carrefours de l'éducation.*

15. Toutes les quasi implications sont d'intensité 0.95, au seuil de 0.05.

apparaître des réussites aux divisions les plus « simples » *en même temps* que des échecs aux divisions les plus « complexes » – en terme d'*attachement de l'élève à des schèmes inefficaces*.

Par exemple, il existe un groupe d'élèves qui réussissent à D12 et à D19, mais échouent à D18 (ainsi qu'à D11 et D20). Une différence – du point de vue mathématique – entre D12 et D19 d'une part et D18 d'autre part est la gestion des zéros « terminaux ». On peut réussir à D12 et à D19 en s'appuyant sur le schème retranscrit de la façon suivante : « quand on « tombe » sur un reste nul et qu'il y a des zéros au dividende, on reporte ces zéros au quotient ». Ce schème permet de gérer les deux zéros terminaux de 135 400 (dans D19 : $135400 \div 45$) et le zéro terminal de 860 (dans D12 : $860 \div 43$). En revanche, ce schème est inefficace à gérer correctement la division D18 ($22100 \div 85$), puisqu'il ne faut reporter au quotient que l'un des zéros du dividende 22 100.

De même, le rôle central pour le graphe de la réussite à D20 peut s'expliquer par la construction de deux schèmes différents. La résolution de D20 est d'une part facilitée par l'efficacité du schème « pour commencer, prendre autant de chiffres au dividende qu'au diviseur » : en 26 combien de fois 25 (D20), en 6 combien de fois 5 (D14), en 8 combien de fois 6 (D8), en 86 combien de fois 43 (D12). Or ce schème ne fonctionne pas dans les divisions plus « difficiles » que sont D18 (en 22 combien de fois 85) et D11 (en 41 combien de fois 69). Ceci expliquerait les positions extrêmes de D11 et D18. D'autre part, la résolution de D20 soulève le problème redoutable du zéro intermédiaire, c'est-à-dire de l'apparition d'un dividende partiel inférieur au diviseur. L'échec à D20 traduit peut-être la persistance du schème « la situation est impossible, une division ne peut être effectuée que lorsque le dividende est supérieur au diviseur ». Ceci expliquerait que les réussites à D19, D18, D12 n'impliqueraient pas la réussite à D20.

Encore une fois, c'est la hiérarchisation des variables retenues, autorisée par l'analyse implicative qui sous tend l'interprétation donnée par le chercheur.

3 Conclusion

Cette exploration nous a permis d'attirer l'attention du lecteur sur deux utilisations différentes de l'outil statistique selon qu'il est conçu comme une méthode d'exploration des données ou plutôt comme un instrument de preuve. Elle a également mis en relief ce qui différencie cette recherche de structure des données des autres recherches plus traditionnelles. Nous avons ainsi surtout montré que le recours à l'analyse implicative permet d'exhiber des *relations non symétriques* entre les variables, tandis que les méthodes plus classiques, telles que la recherche de corrélation ou la recherche d'indépendance reposent sur la mise en évidence de liens symétriques entre les différentes variables. Cette absence de symétrie autorise alors particulièrement la recherche de hiérarchies dans les réponses apportées, celle de

permanences d'erreurs ou de stratégies. C'est en cela que cette méthode d'analyse de données nous semble fructueuse à développer dans le champ didactique.

BIBLIOGRAPHIE

GRAS R., 1996, *L'implication statistique, nouvelle méthode exploratoire de données*, La Pensée Sauvage Éditions, Grenoble.

GUIET J., 1994, *La division, une longue souffrance*, Thèse de Doctorat, Université Paris V.

GUIET J.,1997, « La conceptualisation : cas d'erreurs dans l'opération de division », *Carrefours de l'éducation*, mai 2000.

LAHANIER – REUTER D., 2000, « Exemple d'une nouvelle méthode d'analyse de données : l'analyse implicative », *Carrefours de l'Education*, mai 2000.

LAHANIER – REUTER D., 1998, « La description en mathématiques, Quelques problèmes posés par les descriptions géométriques », *Pratiques* n° 99, pp. 105-123.

LANGOUET G. & PORLIER J. P., 1981, *Mesure et statistique en milieu éducatif*, ESF, Paris.

REUTER Y., DELCAMBRE I. & BOURDONCLE R., 1998, *La description en théorie, recherche et formation*, Rapport de contrat de plan état – région.

LOGICIEL

BODIN A, COUTURIER R., GRAS R., RAPCHIC.

A. BODIN, IREM de Besançon, bodin@math.univ-fcomte.fr.

Les cahiers THÉODILE, vol. 1, n° 1 (novembre 2000), pp : 177-188

Un outil informatique pour étudier la lecture de texte électronique

Fabien FENOUILLET
Université Charles–de–Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE – E.A.1764

1 D'UN SUPPORT À L'AUTRE

La feuille de papier a longtemps été en situation de quasi monopole pour tout ce qui était relatif aux activités de lecture - écriture. De même pour les études qui s'intéressaient à ces activités, les résultats, conceptions ou polémiques avaient comme support la feuille de papier.

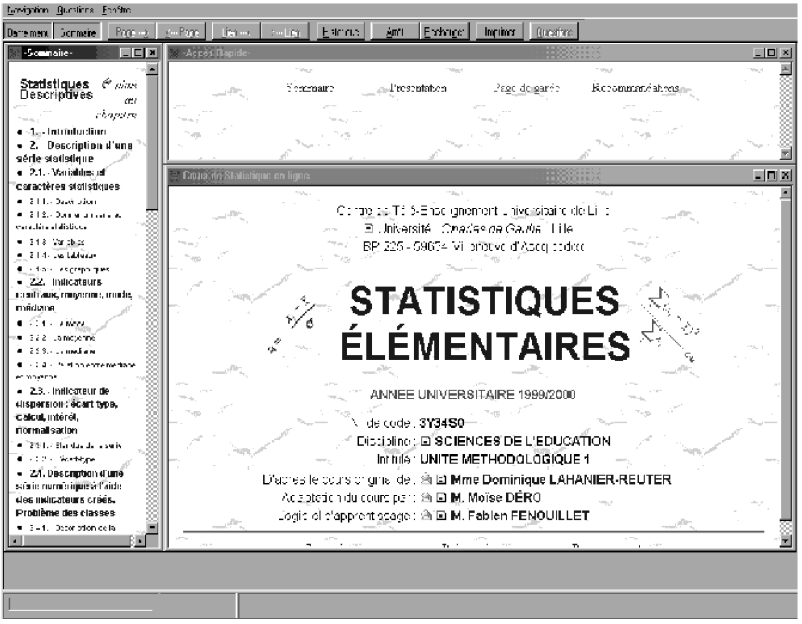
A l'heure actuelle la lecture ou l'écriture restent très largement tributaires de ce support. Cependant, avec l'émergence puis la diffusion massive de l'ordinateur, une partie de plus en plus importante de ces activités se pratique maintenant sur des écrans informatiques. Très tôt, le support informatique a permis d'étudier la lecture. Par exemple des dispositifs alliant l'informatique à d'autres dispositifs ont permis de montrer plus facilement et plus précisément que lors de la lecture l'œil fonctionne par saccade oculaire plutôt que de façon linéaire (*cf.* notamment Jamet, 1996). De plus la présentation d'informations écrites sur ordinateur va beaucoup plus loin avec la possibilité de lire non plus des textes qui sont singularisés maintenant par leur linéarité mais des hypertextes où la présentation est éclatée dans ce que certains appellent déjà l'hyperespace (Kommers *et al.*, 1996).

L'ordinateur ou plutôt le moniteur devient un support qui suscite un intérêt croissant pour les études qui portent sur les activités de lecture. Il reste cependant que ce support diffère en de nombreux points du support papier. En effet, l'affichage d'un texte à l'écran fait l'objet de nombreux traitements de la part de l'ordinateur, alors que sur le papier ce qui est écrit noir sur blanc n'est pas censé faire l'objet d'une seule modification lors de la lecture. De même, les possibilités physiques de la consultation d'un ensemble de pages sont connues et bien établies pour un lecteur confirmé, alors que lors de la consultation d'un document électronique il faut parfois passer par un minimum d'apprentissage pour savoir comment passer d'une page à l'autre. Mais même si l'activité de lecture d'une page écran et d'une page papier diffèrent, elles partagent malgré tout de nombreux points communs dont certains

aspects peuvent être plus facilement révélés sur ordinateur.

L'ordinateur peut en effet enregistrer toutes les manipulations qu'effectue le lecteur lors de son activité. Il est ainsi possible de savoir combien de temps passe un individu à lire tel ou tel paragraphe ou encore s'il relit ou non certains passages du texte.

FIG. 1 – *Exemple de présentation de Logiprof pour la partie affichage de texte (version 5.0)*



Ces observables peuvent ensuite être utilisées par le chercheur pour créer des indicateurs permettant d'interpréter certains aspects comportementaux ou autre du lecteur.

Il reste cependant assez difficile de trouver un logiciel à même de prendre en compte ces différentes mesures et de les stocker pour une utilisation à des fins de recherche. En effet les logiciels font peu de cas de l'enregistrement des données liées à la lecture ou à la navigation dans un hyperdocument.

2 PRÉSENTATION DES FONCTIONNALITÉS DE LOGIPROF

La logique du logiciel Logiprof est différente puisqu'il a été conçu pour faciliter l'accès à ces différentes mesures qui peuvent s'avérer utiles pour étudier la lecture

et / ou l'apprentissage sur ordinateur. Le logiciel est conçu comme une boite à double fond.

Premièrement il s'agit d'un logiciel qui permet d'afficher des textes et des hypertextes. Deuxièmement, il dispose d'une unité permettant de poser des questions à l'utilisateur. Ces deux aspects du logiciel sont indépendants ce qui permet au concepteur de proposer simplement un texte, un texte suivi ou précédé de différentes séries de questions, ou encore de ne proposer qu'une ou plusieurs série(s) de questions sans aucun texte.

La partie affichage de texte est conçue pour accepter des pages au format HTML. Ce format (il s'agit également d'un langage) utilisé dans la construction des sites sur Internet, offre une grande liberté au concepteur dans la réalisation de ses documents, et donne par la même une plus large variété d'études possibles. Logiprof est une boite dont le contenu texte ou hypertexte peut être localisé sur l'ordinateur de l'utilisateur ou encore sur un site du réseau internet (autrement dit il accepte le protocole HTTP qui permet de naviguer sur la multitude de pages du WEB). Enfin le concepteur peut activer ou désactiver certains aspects de l'affichage qui permettent à l'utilisateur d'interagir avec le logiciel. Il peut par exemple empêcher l'utilisateur d'accéder à l'historique des pages consultées ou l'obliger à n'utiliser que les liens hypertexte pour naviguer de page en page.

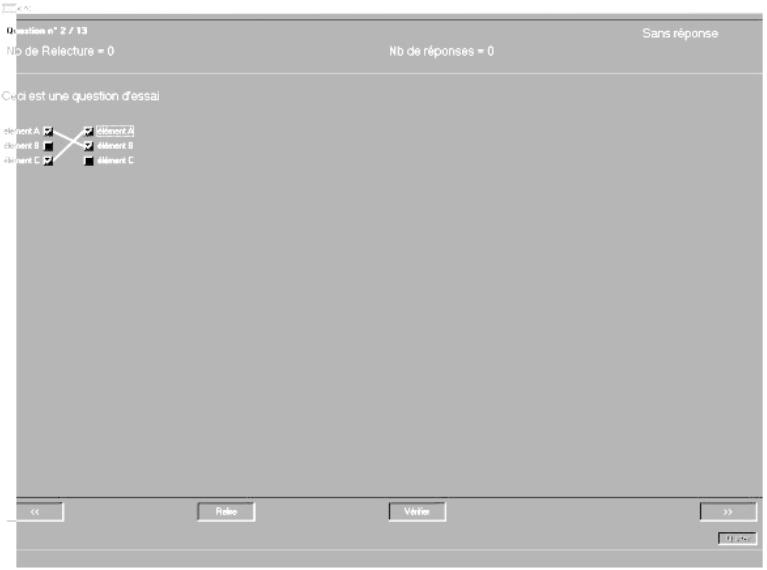
Comme il a été mentionné plus haut Logiprof enregistre en continue les interactions que l'utilisateur effectue avec le logiciel. Voici la liste des paramètres qui sont enregistrés :

- Identification de l'utilisateur : Cette identification est obligatoire pour permettre ensuite de savoir à qui appartiennent les résultats.
- Date : La datation de l'utilisation est une information qui peut être importante lorsque les mêmes individus utilisent plusieurs fois le logiciel.
- Durée de lecture : Durée de lecture de la page texte ou hypertexte qui a été lue. Il est à noter qu'une page d'un texte peut dépasser la taille de l'écran ce qui positionne automatiquement des ascenseurs qui permettent à l'utilisateur de monter et de descendre dans le texte. Dans ce cas de figure la durée de lecture est donc non seulement tributaire du lecteur mais aussi de la manipulation des ascenseurs. Il faut également mentionner que, dans le cadre de la lecture d'un hypertexte, les auteurs parlent non plus de page mais de nœuds (*cf.* notamment Dunlap et Grabinger, 1996) dans la mesure où une page est accessible au travers de plusieurs liens hypertexte qui forment un réseau.
- Nom de la page en cours : Identification de la page qui a été lue.
- Type d'accès à la page : Identification du moyen d'accès à la page qui a été lue. En effet il existe de nombreux moyens d'accès à une page dans un document

électronique. Voici ceux qui peuvent être utilisés dans Logiprof :

  - Début : Première page du texte, permet en quelque sorte de noter le point de départ de la consultation.
  - Ouverture de fenêtre : ouverture d'une fenêtre après sa fermeture. Logiprof est une application multifenêtre ce qui permet au concepteur d'afficher simultanément plusieurs textes.
  - Page Précédente : Page précédente dans la séquence linéaire qui a été défini par le concepteur
  - Page Suivante : Page suivante dans la séquence ainsi qu'il a été précisé ci dessus.
  - Lien Précédent : Page qui a été consultée précédemment qui peut être différente de la page précédente définie par le concepteur.
  - Lien Suivant : Page suivante dans l'historique des pages qui ont été consultées. Le lien suivant est actif uniquement si l'utilisateur a auparavant utilisé au moins une fois Lien précédent ou s'il a accédé à une page par l'historique.
  - Historique : L'historique référence toutes les pages auxquelles l'utilisateur a accédées. Il peut ainsi revenir sur des pages qu'il a déjà lues
  - Hypertexte externe : Un saut hypertexte se produit quand l'utilisateur clique sur un mot généralement d'une autre couleur. Le fait de cliquer sur le mot provoque l'affichage d'un autre texte. Selon l'organisation, une page ou plutôt un nœud, peut représenter par exemple un thème, une définition, une anecdote et bien d'autres choses encore suivant l'inspiration de l'auteur. Un nœud peut posséder des liens internes qui renvoient à ses différentes parties (en fonction de sa taille) ou des liens externes qui donnent accès à d'autres nœuds. Il s'agit ici de savoir si l'utilisateur a fait appel à un lien externe défini par le concepteur.
  - Hypertexte interne : Saut hypertexte dans la même page, le même nœud. Ces sauts hypertextes internes sont généralement utilisés quand l'affichage de la page dépasse la taille écran.
  - Hypertexte fenêtre : Saut hypertexte en provenance d'une page qui se situe dans une autre fenêtre.
- Nom du lien : ce paramètre n'est utilisé que dans le cas où le type d'accès à la page est hypertexte. Dans ce cas de figure le logiciel enregistre le mot (ou les coordonnées d'une image plus son nom) qui sert à marquer la liaison hypertexte dans le texte visible par l'utilisateur.
- Page d'origine : Nom de la page d'origine lorsque le type d'accès à la page est hypertexte, page précédente ou suivante et lien suivant ou précédent. Pour les autres types d'accès à la page il n'y a pas de page d'origine.

FIG. 2 – *Exemple de la partie question de Logiprof sous forme d'exerciseur (version 5.0)*



En plus de ces paramètres qui sont enregistrés à la fin de la lecture d'une page, il faut également savoir que l'enregistrement est chronologique ce qui permet ensuite au chercheur de reconstituer le parcours de navigation.

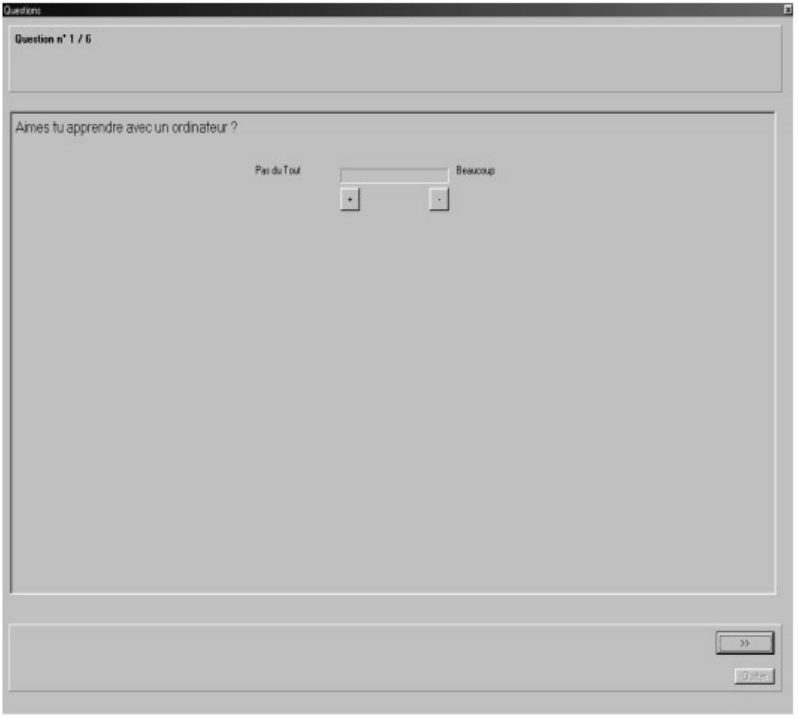
Logiprof est également constitué d'une partie questionnaire. Cette partie questionnaire accepte plusieurs types de questions : question à choix multiples, question à choix unique, question de corrélation, question à trou sur un texte, question à trou sur une image, question d'attitude.

A l'image des possibilités offertes par la partie présentation de texte, la partie exercice permet également de moduler l'interface en fonction des besoins du concepteur. Cette partie peut par exemple s'adapter sous forme d'exerciseur qui accompagne le texte (*cf.* Figure 2) ou bien se transformer en un questionnaire d'enquête plus classique (*cf.* Figure 3), en fonction des éléments actifs de l'interface.

De même de nombreux paramètres sont enregistrés au fur et à mesure que les questions sont posées et que les réponses sont apportées. En voici la liste :

– Identification de l'utilisateur
– Numéro de la question : Selon le type d'interface activée par le concepteur les individus peuvent avoir la possibilité de répondre aux questions dans n'im-

FIG. 3 – *Exemple de la partie question de Logiprof sous de question d'attitude de type Likert (version 5.0)*



porte quel ordre, le numéro permet donc d'identifier la question.

– Date : Comme précédemment la datation permet de situer temporellement une passation multiple.
– Réponse réelle : Il s'agit de la ou des réponse(s) de l'individu. Ce paramètre permet d'étudier plus finement les mauvaises réponses ou tout simplement d'avoir la réponse de l'individu dans le cas de réponse libre notamment pour les réponses à trou.
– Bonne réponse : Ce paramètre ainsi que les suivants sont utilisés dans le cas où il s'agit d'une utilisation sous forme d'exerciseur. Dans ce cas, ce paramètre indique le nombre de bonnes réponses. Il peut en effet exister plusieurs bonnes réponses pour une seule question.
– Nombre de mauvaises réponses : Même chose que précédemment mais il s'agit

cette fois des mauvaises réponses.

– Sans Réponse : indique si la question a fait l'objet d'une réponse.
– Temps de réponse globale : Temps que met l'individu à répondre à la question.
– Nombre de réponses total : Nombre de fois où l'individu a donné une réponse réelle. Si l'interface permet à l'individu de vérifier sa réponse ou de relire le texte alors ce chiffre peut être supérieur à un.

L'ensemble de ces paramètres ainsi que ceux liés à l'affichage du texte permettent d'observer de nombreux aspects de la lecture ou de l'apprentissage. En fonction de la recherche menée une partie seulement de ces observables peut s'avérer utile et le chercheur peut également être amené en fonction des résultats ou des hypothèses de départ à combiner certains paramètres pour créer de nouveaux indicateurs. Trois exemples de recherches vont permettre d'expliciter davantage l'intérêt des différents paramètres.

3 Quelques exemples

3.1 Mesures de la navigation hypertexte

Le premier exemple s'inspire d'une critique méthodologique de la part d'une chercheuse (Smith, 1996) sur les indicateurs permettant de caractériser et donc d'étudier un certain nombre de phénomènes liés à la lecture d'un hypertexte. En effet de nombreuses études se sont attachées à comparer des textes linéaires et non linéaires (Leventhal *et al.*, 1993) pour comprendre en quoi la structure d'un hypertexte modifie la navigation dans le texte et les stratégies de recherche d'informations. La plupart de ces recherches a permis de mettre en évidence l'effet de désorientation qui est censé s'observer à partir du moment où les individus qui naviguent dans un hypertexte ne savent plus où ils se trouvent. Cependant les indicateurs qui étayent cet effet sont généralement pris à « l'extérieur » de la navigation. Il s'agit par exemple du temps que met un individu pour compléter une tâche de recherche, ou encore du nombre d'erreurs commises lors de la résolution. En fait le meilleur indicateur de cet effet de désorientation est le discours des individus qui utilisent l'hypertexte. Ces derniers affirment lors de l'entretien final ne plus savoir par moment où il se trouvait lors de la lecture.

Les autres indicateurs partent du principe que l'individu qui effectue une tâche de recherche utilise le chemin le plus court et le plus rapide pour accéder à l'information. Mais les facilités de navigation qu'offre un hypertexte sont là justement pour inviter les lecteurs à effectuer des digressions dans son cheminement en se laissant guider par des liens qui excitent la curiosité. Dès lors, il devient difficile de faire la part entre la curiosité de navigation du lecteur et sa désorientation.

Pauline Smith propose donc d'utiliser d'autres mesures « internes » à la navigation à même de permettre une plus juste appréciation de cet effet de désorientation

mais aussi de révéler d'autres aspects de la lecture hypertexte. Ces mesures sont les suivantes :

- Nombre total de nœuds auxquels le lecteur a accédé (T)
- Nombre de nœuds différents auxquels le lecteur a accédé (D). Il faut rappeler qu'un même nœud peut être activé sur l'écran plusieurs fois. Il est donc possible d'avoir par exemple 30 D sur seulement deux pages (dans ce cas T est égal à 2).
- Nombre de nœuds qui devaient nécessairement être visités pour accomplir la tâche (R)
- Nombre total de nœuds visités pendant la recherche (S)
- Nombre de nœuds différents visités pendant la recherche (N)
- Nombre de nœuds visités pendant la vérification (V)

Ces six mesures peuvent être facilement extraites des paramètres qu'enregistre Logiprof lors de la navigation. Par exemple la première mesure peut être directement extraite du nombre de fois où l'enregistrement fait apparaître l'accès à une nouvelle page (événement qui peut se produire de diverses façons comme nous avons pu le constater plus haut). Pour le deuxième paramètre il suffit de comparer les « noms de la page en cours » pour chaque unité de navigation et d'éliminer les pages qui portent le même.

Pour Pauline Smith les paramètres T et D sont des indicateurs de l'activité et de l'assurance du lecteur. Un utilisateur efficient devrait obtenir un faible T alors qu'un utilisateur confiant dans son cheminement devrait rarement revisiter les mêmes nœuds et donc avoir autant de T que de D ($T = D$). Parallèlement un utilisateur qui se serait perdu devrait accéder à plus de nœuds mais aussi revenir plus souvent sur les mêmes nœuds. La mesure R qui doit être calculée au préalable pour chaque tâche demandée aux sujets, devrait permettre de mieux apprécier les paramètres D et T.

Les trois dernières mesures s'appliquent à des tâches de recherche d'information (très couramment utilisée dans les études sur les hypertextes) et doivent permettre de pointer les différentes stratégies que les sujets utilisent. Les utilisateurs qui ont extrêmement confiance en eux devrait répondre aussitôt qu'ils rencontrent l'information ce qui implique un S faible. Les utilisateurs plus précautionneux devraient ne pas se satisfaire d'une seule information et donc continuer à chercher d'autres informations pour confirmer la première. Enfin les utilisateurs les plus consciencieux et ceux qui ont des difficultés pour naviguer dans le texte devraient revenir sur les mêmes nœuds plusieurs fois. La différence est que pour les deuxièmes il s'agit d'une mesure N alors que pour les premiers il s'agit d'une mesure V. Une augmentation de N pourrait être un indicateur de désorientation alors qu'une augmentation de V est davantage un indicateur de la stratégie de l'utilisateur.

3.2 Narration, description, explication et lecture

Dans une recherche récente, Belmer *et al.* (2000) ont étudié la façon dont les élèves de primaire lisent et comprennent des textes ou des passages de textes classés comme descriptifs, narratifs ou explicatifs. Cette étude s'est réalisée à l'aide d'un logiciel équivalent à Logiprof. Les auteurs sont partis de plusieurs hypothèses selon lesquelles le comportement de lecture est différent en fonction du type de texte ou de séquence.

Les auteurs introduisent « l'hypothèse selon laquelle la structure ordonnée d'un texte narratif guiderait l'activité du lecteur, tandis que la désorganisation, la composition non ordonnée et arbitraire des textes descriptifs contrarierait cette même activité » (Adam, 1993, cité par Belmer *et al.*, 2000). Ils émettent une distinction entre des textes dit « autonomes » c'est à dire lorsque ces derniers sont entièrement narratifs ou entièrement descriptifs, et les passages d'un texte « global » qui peuvent être en partie descriptifs ou en partie narratifs. En effet dans le cas de la lecture d'un texte « global » constitué de passages descriptifs et narratifs, le lecteur aurait tendance à sauter les passages descriptifs et ceci contrairement aux passages narratifs. Par contre dans le cas de texte autonome, la lecture est cette fois « inévitable » dans la mesure où le texte est entièrement descriptif. Les auteurs introduisent également le type explicatif qu'ils considèrent par hypothèse comme équivalent au texte descriptif.

Les différentes mesures effectuées par le logiciel leur permettent d'opérationnaliser ces hypothèses générales en terme de temps de lecture ou de relecture de certains textes ou passage de texte. Dans les textes autonomes ils s'attendent à une plus grande facilité de lecture des textes narratifs par rapport aux textes descriptifs ce qui se traduirait par un temps de lecture moindre et un nombre d'utilisation des boutons « page précédente » et « page suivante » également moins important. Par contre sur un texte global, les lecteurs devraient chercher à éviter les passages descriptifs et explicatifs d'où cette fois un temps de lecture plus faible pour ces deux types de passage et un nombre de retour sur ces passages proche de zéro. Les auteurs introduisent également un questionnaire en fin de texte leur permettant de mesurer le niveau de compréhension des différents textes et passage de texte. Ils s'attendent à une proportion de bonnes réponses plus importante pour les textes narratifs par rapport aux textes explicatifs ou descriptifs.

Les résultats relevés par les auteurs ne sont pas ceux attendus. Ils n'observent pas de différence significative de temps de lecture pour les deux types de textes qui va dans le sens des hypothèses précédentes. Il en va de même pour l'utilisation des boutons « page précédente » et « page suivante ». Cependant les auteurs en poussant plus loin l'analyse des résultats arrivent à montrer que les enfants ont des comportements de lecture qui sont différents.

Dans une première catégorie se trouvent les enfants qui n'utilisent jamais le bouton « page précédente » et qui lisent donc le texte d'un bout à l'autre sans jamais revenir en arrière. La deuxième catégorie regroupe les enfants qui relisent régulièrement la page précédente. Enfin la dernière catégorie recense les enfants qui explorent le texte avant de le lire. Cette exploration est marquée par le fait que les lecteurs passent moins de 7 secondes sur une page, passent à la suivante puis font un retour pour commencer la lecture. Les auteurs observent que suivant le type de texte ces trois modes de lecture se répartissent différemment.

Des analyses complémentaires utilisant l'ensemble des mesures, à savoir le temps de lectures des différents passages, le nombre d'utilisations des boutons « page précédente » / « page suivante » et le nombre de questions correctement répondues, ont permis d'arriver aux conclusions suivantes concernant le texte global (*cf.* Belmer *et al.*, 2000 pour plus de détails).

- Pour les passages narratifs : les retours diminuent le temps de lecture mais favorisent la compréhension.
- Pour les passages descriptifs : les retours diminuent le temps de lecture et gênent la compréhension globale.
- Pour les passages explicatifs : les retours augmentent le temps de lecture et favorisent la compréhension.

4 Hypertexte et lecture linéaire

Le dernier exemple se base sur une étude (Fenouillet *et al.*, 1999) dont les résultats ne sont pas très éloignés des précédents mais cette fois dans le cadre de la lecture d'un hypertexte. Cette étude a en commun avec le précédente d'avoir été effectuées sur des élèves de primaire.

L'étude avait pour but de connaître l'efficacité en terme d'apprentissage à court et à long terme de différentes interfaces et par rapport à un texte papier. Les interfaces étaient au nombre de trois :

- Dans la première, appelée « sans lien », le texte était présenté avec un bouton « suivant » qui permet de passer à la page suivante et un bouton « précédent » qui permet de revenir d'une page en arrière. Cette présentation est similaire à celle de l'exemple précédent.
- Le texte dans la deuxième interface est cette fois présenté sous forme hypertexte. De plus, ce type de passation comprend également un plan hypertexte situé sur la gauche qui dispose d'une structure de lien arborescente. Dans cette condition d'étude, appelée « liens et plan » les enfants ont le choix entre l'utilisation des boutons « page suivante » et « page précédente », et / ou les liens hypertextes et / ou le plan hypertexte.
- La dernière interface est identique à la précédente sauf sur un point : il n'y a

pas de plan hypertexte. Cependant, dans cette condition qui est appelée « liens sans plan » les enfants ont le choix entre l'utilisation des boutons page suivante et page précédente, et / ou les liens hypertextes.

Un des objectifs de cette étude était de voir comment les liens hypertextes notamment ceux du plan hypertexte sont à même de modifier l'apprentissage. Cependant les résultats de cette étude n'ont montré aucune différence entre trois interfaces en terme d'apprentissage. Les résultats complémentaires au niveau de l'utilisation des différents éléments de l'interface que l'enfant a à sa disposition pour naviguer dans le texte ont permis d'apporter un début d'explication à cette absence de différence. Comme le montre le tableau 1 la navigation dans l'interface « sans lien » ne diffère pas fondamentalement de la navigation dans les autres interfaces. En effet plus de 80 % des connexions dans une page se produit au travers des boutons « précédent » et « suivant ». Les liens hypertextes sont très peu utilisés quand cela est possible. Il s'avère donc que l'enfant lit sur un ordinateur comme il lirait sur un livre d'où une relative inefficacité des interfaces sophistiquées.

	Sans lien	Liens et plan	Liens sans plan
Consultations totales [1]	58,70	103,17	113,27
Plan [2]		8,25	
Hypertexte [3]		12,75	15,82
Bouton [4]	58,70	82,17	97,27

TAB. 1 – *Nombre de pages moyen qui ont été consultées en fonction du mode de connexion à ces pages pour les trois groupes sur ordinateur (d'après Fenouillet* et al. *1999)*

5 CONCLUSION

L'objectif de cet article était de montrer certains aspects de l'utilisation du support informatique pour étudier la lecture. Logiprof, le logiciel qui a été conçu pour enregistrer certains paramètres de la lecture sur ordinateur, peut se montrer dans ce cadre d'étude assez utile aux chercheurs. Certaines des mesures qui sont prises par le logiciel ont déjà été utilisées dans plusieurs recherches et ont servi d'indicateurs pour comprendre par exemple les comportements du lecteur. Trois recherches ont permis d'illustrer ce dernier point.

1. Consultations totales = nombre moyen de pages qui ont été consultées tous moyens d'accès confondus.
2. Plan = nombre moyen de pages dont l'accès s'est fait par le plan.
3. Hypertexte = nombre moyen de pages dont l'accès s'est fait par hypertexte.
4. Bouton = nombre moyen de pages dont l'accès s'est fait par les boutons « précédent » / « suivant ».

Cependant bien que Logiprof puisse être utilisé pour étudier la lecture, une des raisons principales de sa conception est l'étude de l'apprentissage sur ordinateur. Il existe de nombreuses conceptions de l'apprentissage avec ou sur un ordinateur. Malgré sa grande souplesse en terme d'interface et de contenu, Logiprof ne peut être utilisé pour étudier certaines d'entre elles. Il en va ainsi des simulations où le concepteur doit généralement créer de toute pièce un logiciel adapté finement aux besoins de l'activité (sauf à inclure des modules indépendants dans les pages HTML bien sûr), ou lorsque l'activité consiste à apprendre à l'aide de la programmation, ou encore dans le cas de l'utilisation de logiciels outils (tels que des logiciels de traitement de textes ou de dessins utilisés à des fins pédagogiques). Par contre il peut s'adapter sans problème (du moins théoriquement) à une grande partie de la vaste famille des didacticiels et notamment à l'étude de nombreuses formes d'exerciseurs (ou *Drill*), à certains aspects des tutoriels et, bien sûr, à presque tout ce qui concerne l'apprentissage aux travers d'hypertexte, d'hypermédia que ce soit en local ou au travers du réseau Internet. De nombreuses recherches liées à l'ergonomie cognitive de l'interface utilisateur dans le cadre de ces logiciels d'apprentissage utilisent certains paramètres pour améliorer la qualité de l'apprentissage ou le confort de l'utilisateur.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM J. M. (1993) *La description*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?, n° 2783.

BELMER F. , LAHANIER–REUTER D. & FENOUILLET F. (2000) « La lecture des textes descriptifs à l'école primaire », *Enjeux*, n° 47-48.

DUNLAP J. C. & GRABINGER S. (1996) « Nodes and organisation », dans KOMMERS P. A. M., GRABINGER S. & DUNLAP J. C. *Hypermedia learning environnements : Instructional design and integration*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.

FENOUILLET F., TOMEH B. & GODQUIN I. (1999) « Motivation et informatique en contexte scolaire », *Pratiques Psychologiques*, 3, pp. 81-91.

JAMET E. (1997) *Lecture et réussite scolaire*, Dunod, Paris.

KOMMERS P. A. M., GRABINGER S. & DUNLAP J. C. (1996) *Hypermedia learning environnements : Instructional design and integration*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.

LEVENTHAL L. M., TEASLEY B. M., INSTORE K., ROHLMAN D. S. & FARHAT J. (1993) « Sleuthing in hyperholmes: an evaluation of using hypertext *vs* a book to answer question », *Behavior and Information Technology*, 12, 3, pp. 149-164.

SMITH P. A. (1996) « Towards a practical measure of hypertext usability », *Interacting with Computers*, 8, 4, pp. 365-381.

Les cahiers THÉODILE, vol. 1, n° 1 (novembre 2000), pp : 189-213

La méthode clinique en Sciences de l'Éducation 1ère partie : Objectifs et mode de questionnement

Maria PAGONI–ANDRÉANI
Université Charles–de–Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE – E.A.1764

Le terme « méthode clinique » est utilisé dans cet article pour indiquer une diversité d'outils de recueil de données qui s'inscrivent dans une même démarche méthodologique. L'objectif de l'article est de décrire les caractéristiques de cette démarche toute en la différenciant d'autres qui lui sont proches et qui sont souvent utilisées en Sciences de l'Éducation, comme la méthode d'enquête.

Le principe de base de la méthode clinique est qu'elle vise à mettre en œuvre une recherche « centrée sur l'individu ». Ce principe régit les trois temps d'élaboration d'un outil de recueil de données, c'est-à-dire le développement de la problématique et des hypothèses de la recherche, la construction de l'outil lui-même et l'interprétation des résultats obtenus. L'importance d'un principe méthodologique pour conserver la cohérence d'une recherche, du début jusqu'à la fin, constitue la raison pour laquelle nous préférons parler de « méthode clinique » plutôt que d'« entretien clinique » même si dans cet article seront surtout présentés les entretiens cliniques [1].

Nous allons présenter dans ce numéro les deux premiers temps d'élaboration de ces entretiens (élaboration des objectifs et mode de questionnement). La méthode d'analyse et d'interprétation des résultats sera développée dans le numéro suivant.

1 UN OBJECTIF CENTRAL : ÉTUDIER LE PROCESSUS DE FONCTIONNEMENT DE L'INDIVIDU

Pendant la phase d'élaboration de l'objet de recherche, de ses objectifs et de ses hypothèses, le souci de rester « centré sur l'individu » se traduit par un intérêt porté par le chercheur sur le *processus de fonctionnement d'un individu dans une situation ou une classe de situations*. La mise en évidence de ce processus implique l'analyse à la fois de l'activité de l'individu (qu'est-ce qu'il fait dans une situation donnée) et de ses représentations (comment il *réfléchit* en termes d'objectifs, valeurs, invariants ...). Le terme de « processus » est utilisé pour indiquer que l'analyse en

1. La méthode clinique est essentiellement réalisée à travers des entretiens et des observations. Nous allons ici parler surtout des entretiens pour éclaircir les différences et les similarités qui existent entre eux.

question porte non seulement sur les éléments du comportement qui sont conscients pour le sujet et explicites dans son discours, mais aussi sur ceux qui sont en cours d'élaboration pour lui et qui peuvent donc rester inconscients et implicites. C'est là d'ailleurs une des différences qui existe entre l'entretien clinique et l'entretien d'enquête qui vise, le plus souvent, à détecter les représentations ou attitudes qui sont exprimées par les individus à un moment donné de façon plus ou moins explicite, comme une sorte « d'arrêt sur image ». Par contre, le caractère dynamique et implicite du processus à étudier dans le cadre de l'entretien clinique rend sa mise en oeuvre ardue et implique l'utilisation d'une technique particulière.

Pour donner du sens à cette caractéristique de la méthode clinique, il est nécessaire de définir le terme de « processus » et le terme de « situations ». Nous allons le faire en empruntant des exemples dans de différents types d'entretien clinique.

1.1 L'ENTRETIEN CLINIQUE-CRITIQUE DE PIAGET

Piaget a utilisé l'entretien clinique-critique pour comprendre le « processus » de construction de la pensée chez les enfants et les adolescents. Ici, la notion de « processus » acquiert une signification très précise, liée à la théorie cognitive développée par Piaget. Selon cette théorie, dite « constructivisme », la connaissance se construit dans l'interaction de l'individu avec les objets de son environnement. Chaque fois que l'individu est confronté à une situation qui crée obstacle à l'organisation actuelle de son intelligence, il se trouve obligé de modifier celle-ci pour arriver à donner une réponse appropriée. Cette réorganisation s'exprime par un processus d'assimilation et d'accommodation. Cela signifie que l'individu d'une part assimile les éléments de la situation qui lui sont connus aux anciennes structures de son activité cognitive et, d'autre part, modifie et enrichit ces structures en fonction des éléments de la situation qui sont nouveaux. Le processus en question constitue donc le passage d'un état d'équilibre (l'organisation intellectuelle actuelle du sujet) vers un autre état d'équilibre plus riche et plus complexe (l'organisation intellectuelle atteinte) à travers le conflit, le déséquilibre.

Ce qui est essentiel pour étudier cette transition, c'est de mettre l'individu face à une situation-obstacle qui puisse révéler la structure intellectuelle qu'on veut étudier. La construction de cette situation est intimement liée à la « théorie de la tâche » que le chercheur a préalablement formulée par rapport à cette structure. Cette théorie se compose d'hypothèses concernant les étapes par lesquelles doit / peut passer le raisonnement de l'enfant ou de l'adolescent pour acquérir la structure en question. Elle est importante non seulement pour construire une situation appropriée mais aussi pour poser des questions pertinentes révélant le raisonnement de l'enfant, pendant la résolution du problème.

Prenons un exemple. Dans leurs recherches, Piaget et ses collaborateurs ont cherché à étudier comment (avec quelles difficultés et en passant par quelles étapes) l'en-

fant acquiert l'opération mentale de conservation, c'est-à-dire la capacité de reconnaître l'existence d'un objet indépendamment de la perception que nous en avons. L'hypothèse de Piaget était que la conservation est acquise quand trois opérations mentales sont effectuées par l'enfant : l'identité, la réversibilité et la compensation. Ces trois opérations orientent initialement la façon dont le chercheur construit le problème présenté aux enfants : l'identité est mobilisée quand il donne à l'enfant une boulette d'argile en le priant d'en confectionner une autre exactement semblable : « la même chose grosse et la même chose lourde ». Puis, la réversibilité entre en jeu quand, une fois les deux boulettes reconnues pareilles, le chercheur déforme devant les yeux de l'enfant une des deux (en boudin, par exemple) en demandant si elles ont encore le même poids, la même quantité de matière ou le même volume ; le fait que l'enfant assiste à la déformation, lui permet d'effectuer, mentalement, l'action réversible pour retourner à la situation initiale des deux boulettes. La compensation intervient finalement pour comparer les deux mêmes quantités, volumes, poids qui ont pourtant des formes différentes (quand une boulette est transformée en boudin, la différence en longueur, par rapport à l'autre, est compensée par la différence en largeur, etc.). L'hypothèse de l'intervention de ces opérations oriente également les questions posées aux enfants (Piaget J. & Inhelder B. 1941) :

> « Dan (7 ans) hésite également. Lorsqu'on transforme une boulette en boudin il dit : « *Ca donne quand même la même chose, parce que, quand on roule (la pâte en boudin), on n'enlève pas de pâte.* » Mais ensuite, lorsqu'on divise une boulette en cinq petites boules : « *Il y a autant de pâte dans tout ça ensemble que dans la grande ou pas ? — Non, il y en a moins là (l'assiette contenant les cinq parties), parce que c'est pas gros. — On peut les remettre ensemble pour refaire une grande boule ? — Oui, alors ça donne la même chose.* »

Dans l'entretien de Piaget, la situation proposée à l'enfant est utilisée comme support pour mobiliser son activité intellectuelle dans un domaine. Les questions posées visent à mettre en évidence cette activité à travers la formulation de jugements, de représentations. Dans le cas cité ci-dessus, l'enfant lui-même n'agit pas sur la situation. Dans d'autres situations, présentées à des enfants plus âgés et à des adolescents, ceux-ci sont invités à résoudre un problème donné et à expliquer leur activité pendant son déroulement (pourquoi tu fais ceci ? ...).

1.2 L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Comme l'entretien clinique-critique de Piaget, l'entretien d'explicitation, élaboré par Pierre Vermersch, s'inscrit dans une approche cognitive du comportement humain et vise à mettre en évidence le processus de construction de l'activité du sujet.

Il présente pourtant quelques différences par rapport à l'entretien utilisé par Piaget :

– La situation qui constitue la référence de l'entretien est passée. L'individu est invité de décrire une action accomplie dans le temps dans le cadre d'une tâche particulière. Cette tâche est choisie par le sujet lui-même pour être sûr que celle-ci ait du sens pour lui et révèle le déroulement de l'activité que l'on veut étudier. Si le chercheur veut, par exemple, analyser les difficultés d'un élève en lecture, il lui demande de décrire un moment particulier où il a eu des difficultés à lire. Il ne s'agit pas donc ici d'une situation expérimentale mais d'une situation spontanée vécue par le sujet. La différence par rapport à la méthode de Piaget est que dans celle-ci la situation n'est qu'un support pour étudier les structures généralisées de la pensée. Chez Vermersch, en revanche, la situation vécue est étudiée dans sa singularité pour révéler le processus d'élaboration de l'action. Vermersch considère que l'action, qui ne peut être que contextualisée, précède la pensée, remarque déjà effectuée mais pas suffisamment approfondie par Piaget, c'est pourquoi il paraît intéressant de l'analyser dans ses éléments constitutifs.

– L'entretien lui-même porte sur la description de l'action du sujet dans une situation précise (qu'est-ce que tu as fait ? Comment t'y es tu pris pour ...), et non pas sur l'explication ou l'analyse de celle-ci. Il y a beaucoup de facteurs qui interviennent dans le déroulement de l'action humaine. Mais ces facteurs constituent, selon Vermersch, des « informations satellites de l'action » (voir le schéma suivant) et ils ne doivent apparaître qu'à titre occasionnel dans le discours de l'interviewé.

TAB. 1 – *Les « informations satellites de l'action » selon Vermersch (1994, p. 45)*

	CONTEXTE Circonstances Environnement	
DÉCLARATIF Savoirs théoriques Consignes, règles	PROCÉDURAL Savoirs pratiques Déroulement des actions élémentaires	INTENTIONNEL Buts et sous-buts Intentions, motifs
	JUGEMENTS Évaluations, opinions, Croyances	

Au centre de l'explicitation se trouve la dimension procédurale de l'action. C'est s'informer du détail des actions effectives, de leur enchaînement (qu'est-ce que tu as fait d'abord, ensuite ...), de l'articulation entre prise d'information et exécution. Par exemple, l'action « traverser la rue » peut se décomposer en opération(s) de prise d'information (regarder si le feu est rouge ou vert, regarder si il y a des voitures qui arrivent) et en opération(s) d'exécution (marcher d'un côté de la rue à l'autre) qui, à leur tour, peuvent éventuellement se décomposer en opérations encore plus élémentaires.

Les informations qui concernent le contexte (où, quand, comment, avec qui ...), les jugements (c'était facile, difficile, agréable ...), les intentions ou motifs de l'individu (je voulais faire ceci ...), ainsi que les savoirs pris en compte dans la situation racontée, tendent souvent à venir en premier dans le récit obtenu. Bien qu'elles peuvent nous aider à comprendre certaines réactions du sujet, elles peuvent désorienter l'entretien si elles sont prises comme seule base d'analyse de l'action elle-même. Souvent, par exemple, il y a un décalage entre ce qu'on veut faire et ce qu'on fait réellement et ce décalage peut apparaître seulement à travers la description de l'action effective.

On voit ici apparaître une différence importante entre le système théorique de Piaget et celui de Vermersch, reflétée dans le déroulement des deux types d'entretien. Chez Piaget, l'entretien porte sur le « pourquoi » de l'action qui est plutôt lié aux informations satellites de l'action (but : « pour arriver à ... », jugements : « parce que je croyais que ... », savoirs : « parce que je sais que ... »), tandis que l'entretien d'explicitation porte sur le « comment ». Les questions de « pourquoi » sont même à éviter parce qu'elles portent sur ce qui est conscient et explicite pour le sujet tandis que ce qui intéresse le chercheur ce sont les savoir-faire qui sont mis en œuvre dans l'action et dont le sujet n'est souvent pas conscient.

1.3 Les récits de vie

Il s'agit d'une méthode de recherche qui peut être considérée comme « clinique » parce qu'elle est particulièrement centrée sur l'individu. Son objectif est de révéler comment l'individu construit le sens de sa propre vie à travers la façon dont il relie les événements racontés, les logiques d'action qu'il exprime à leur propos [2].

Le cadre théorique de cette méthode peut être ethnosociologique ou psychosocial-psychanalytique. Dans le cadre d'une approche ethnosociologique, on cherche à comprendre comment se construisent les *faits sociaux* à travers l'analyse des *pra-*

2. Nous adoptons ici la position de Bertaux (1997) selon laquelle le terme de « récit de vie » est plus approprié que le terme d'« histoire de vie » parce que, dans la recherche, le récit de vie constitue une description approchée de l'histoire réellement vécue. Le chercheur n'a pas accès direct à l'histoire d'une personne. Il en prend connaissance de façon indirecte à travers le sens que celle-ci lui donne dans son récit.

tiques des individus qui se trouvent devant une *catégorie de situations* données : mères élevant seules leurs enfants, jeunes peu diplômés en insertion professionnelle, toxicomanes ... Les personnes qui appartiennent à une même catégorie se trouvent dans une situation qui leur est commune dans la mesure où elle engendre des contraintes et des logiques d'action qui présentent bien des points communs. La méthode de récits de vie s'avère particulièrement efficace pour éclairer la formation des trajectoires de ces individus, c'est-à-dire par quels mécanismes et processus ils en sont venus à se retrouver dans une situation donnée et comment ils s'efforcent de gérer cette situation :

> « La perspective ethnosociologique conduit à orienter les récits de vie vers la forme de *récits de pratiques en situation*, l'idée centrale étant qu'à travers les pratiques, on peut commencer à comprendre les *contextes sociaux* au sein desquels elles se sont inscrites et qu'elles contribuent à reproduire ou à transformer. » (Bertaux 1997, p. 8)

Dans le cadre d'une approche psychosociale et/ou psychanalytique, l'intérêt du chercheur porte, en revanche, sur l'analyse du vécu des individus eux-mêmes, de leurs mécanismes de défense et de leurs stratégies d'action. Le chercheur observe ainsi un processus de « construction de soi » élaboré au sein d'une situation ou d'une classe de situations (Chiland 1983, Legrand M. 1993).

L'intérêt porté sur les pratiques (et non sur les valeurs, croyances, représentations, comme dans l'entretien d'enquête) est justifié par le principe que « *l'existence précède la conscience* ». On reconnaît ici le principe cognitif mentionné plus haut « l'action précède la pensée » transféré à une échelle psycho-sociale. Ainsi, les récits de vie sont orientés vers la description d'expériences vécues personnellement et des contextes au sein desquelles elles se sont inscrites. L'intérêt porté sur l'interaction qui existe entre *expérience personnelle* et *contexte social* révèle un autre point commun entre les méthodes précédentes et celle-ci : on utilise la singularité pour construire un ou plusieurs modèles de fonctionnement, non plus de l'activité cognitive mais de l'activité psychosociale.

La singularité de l'expérience apparaît à travers la forme narrative du discours produit pendant l'entretien. Cette forme implique que la description des événements successifs dans le temps, qui constituent la colonne vertébrale du récit, coexiste avec d'autres formes de discours. Descriptions des personnages, explications de leurs raisons d'agir, évaluation de leurs actions ... Sans être des formes narratives, ces formes de discours (descriptions, explications, jugements) font partie de toute narration et contribuent à en construire les significations. Par contre, si le discours se réduit à la juxtaposition d'événements sans rien dire de leurs rapports entre eux, il ne prend pas la forme narrative mais la forme de la chronique.

Signalons aussi qu'« il y a du récit de vie lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue » (Bertaux 1997, p. 32). Par conséquent, la référence du récit de vie n'est pas nécessairement la totalité des événements [3] vécus par le sujet. Elle peut concerner un domaine de sa vie (vie familiale, vie professionnelle ...), une période de sa vie liée à une situation particulière (l'alcoolisme, la toxicomanie, ...) ou un moment précis (une reconversion professionnelle, un divorce, ...).

2 Le déroulement de l'entretien

La distinction entretien directif / semi-directif / non directif ne nous semble pas pertinente pour informer sur le déroulement d'un entretien clinique. Carl Rogers, un des fondateurs de cette méthode, a initialement introduit la notion de « non-directivité » pour caractériser ses entretiens thérapeutiques, puis l'a abandonnée assez rapidement au profit de la terminologie « centré sur le client ». Il considère que l'entretien peut être non directif quand le thérapeute laisse parler le client sans intervenir, surtout pendant les premières séances, puis très directif aux moments où il pose plusieurs questions successives pour orienter le raisonnement de son interlocuteur et faciliter sa prise de conscience (Blanchet *et al.*, 1985). On rencontre des cas de figure semblables dans l'entretien clinique de recherche. L'entretien utilisé par Piaget peut être très directif, c'est-à-dire impliquer la forte intervention de l'enseignant et / ou du chercheur, quand celui-ci effectue beaucoup de relances successives pour aider son interlocuteur à expliquer son activité. En revanche, le questionnement utilisé dans un récit de vie peut être non directif pour laisser l'individu exposer avec le maximum de détails son vécu. Mais, là aussi, l'entretien peut prendre la forme semi-directive ou directive si l'interviewé a un blocage et n'arrive pas à mettre en mots son expérience.

2.1 Le guide d'entretien

La première question qui se pose sur le déroulement d'un entretien est celle du guide. Dans le cas de l'entretien d'enquête le chercheur prépare à l'avance un guide de questions en fonction des hypothèses et des objectifs qu'il se donne. Dans l'entretien clinique, le chercheur peut avoir des hypothèses sur l'activité des sujets qu'il veut interroger. Ces hypothèses proviennent de l'analyse de la tâche, dans le cadre de l'entretien utilisé par Piaget et l'entretien d'explicitation, ou des pratiques sociales dans le cas des récits de vie. Elles peuvent orienter la construction d'un guide indiquant les thèmes que le chercheur souhaite aborder pendant l'entretien. Ce guide

3. Il faut entendre ici le terme d'événement au sens très large, qui inclut non seulement ce qui est arrivé au sujet mais aussi ses propres actes, qui pour ses proches prennent effectivement le statut d'événements. Voir à ce propos : Legrand Michel (1993), *L'Approche biographique : théorie, clinique*, Paris, Desclée de Brouwer, coll. « Hommes et Perspectives ».

est pourtant très souple aussi bien en ce qui concerne l'ordre des questions que leur formulation.

Prenons un exemple. Dans le cadre d'un mémoire de recherche sur la consommation d'héroïne l'étudiant a formulé trois hypothèses opérationnelles [4] :

1. « La mise en place d'un traitement de substitution aux opiacés, au sein d'une prise en charge globale centrée sur les conduites addictives d'une personne, n'entraîne pas systématiquement l'arrêt de ses consommations d'héroïne. »
2. « Ces consommations sont nécessaires à l'individu pour faire face à certaines situations difficiles à vivre ou perçues comme insolubles par lui-même. »
3. « Un individu toxicomane considère ses consommations de substances psychoactives, quelle qu'en soit la fréquence, comme une pratique irrémédiablement inscrite dans son histoire de vie. » (*ibid.*, p. 27)

L'auteur construit par la suite un guide thématique qui va lui donner les informations nécessaires pour vérifier ses hypothèses :

> « L'ensemble des questions posées doivent alors nous permettre d'amener le sujet à nous donner des informations sur :
>
> a – le contexte de ses premières consommations d'héroïnes ;
> b – son ressenti vis-à-vis de ses pratiques addictives ;
> c – les changements que l'héroïne a éventuellement entraîné dans sa vie et ses rapports avec le produit ;
> d – la ou les raisons qui l'ont amené à entamer une procédure de prise en charge médicale ;
> e – les objectifs qu'il s'était fixés au début de cette prise en charge ;
> f – son ressenti vis-à-vis de cette prise en charge ;
> g – les modifications que cette prise en charge a éventuellement entraîné dans sa vie ;
> h – son ressenti vis-à-vis de ses éventuelles rechutes ;
> i – ses projets futurs. » (*ibid.*, p. 29)

On voit bien le rapport entre les hypothèses et les thèmes à aborder. Les thèmes a, b, c sont liés à l'hypothèse n° 2, les thèmes d, e, f, et g à l'hypothèse n° 1, les thèmes h, et i à l'hypothèse n° 3.

Dans le déroulement de l'entretien ces thèmes sont introduits de façon très désordonnée (par rapport au guide du départ) *pour suivre le fil conducteur du discours de*

4. Sune P. (1999), *L'héroïne peut-elle tuer le héros ?*, mémoire de Maîtrise réalisé sous la direction de Jovenet A.-M., Université Lille III, U.F.R. des Sciences de l'Éducation.

l'interviewé. Ainsi, l'entretien commence avec la question : « Pourriez-vous me parler de vos premières consommations d'héroïne ? » (thème 1). En répondant à cette question, l'interviewé arrive tout de suite à parler de la méthadone, un traitement de substitution aux opiacés. Le chercheur saisit l'occasion pour poser une deuxième question : « Et, ce programme méthadone dont vous parlez, il représente quoi ? » (thème f). Le sujet y répond en faisant beaucoup de références à sa dépendance à l'héroïne, ses efforts pour l'arrêter, ses rechutes, ce qui emmène l'intervieweur à poser une question plus générale : « Que représente l'héroïne dans votre vie ? » (thème b), et le questionnement continue de la même façon jusqu'à la fin.

2.2 L'ART D'ÉCOUTER

Ce qui est important dans un entretien « centré sur l'individu », c'est de rester à l'écoute de l'interviewé et se tenir au maximum en retrait, sans intervenir pour donner son avis, décrire une expérience personnelle ou suggérer une réponse. L'important, ici, c'est de mettre l'interviewé dans une ambiance de confiance qui lui permettra de s'exprimer le plus librement et le plus sincèrement possible. L'attitude d'écoute n'est pas simple pour l'intervieweur. Les écrits du psychothérapeute Porter révèlent de façon systématique toutes les attitudes qui nous ferment à l'écoute de l'autre, que ce soit par notre volonté de nous identifier à son problème ou l'intention de lui apporter conseil avant même de l'avoir laissé formuler sa difficulté. Des phénomènes de ce type sont souvent repérés dans les dialogues où il y a des attentes précises et, souvent, normatives, de la part de celui qui pose les questions comme c'est le cas du guidage pédagogique ou de l'entretien de recherche. C'est pourquoi « *toute personne désirant se former à une technique d'entretien doit passer par un temps de formation, l'impliquant personnellement, pendant lequel il pourra prendre conscience de ses propres attitudes de* « *surdité* » *de manière à pouvoir se réguler en les prenant en compte dans la conduite d'un échange verbal* » (Vermersch 1994, p. 24).

Dans la même optique, les relances effectuées pendant l'entretien doivent s'adapter au discours de l'interviewé dans une perspective de continuité. Elles ont pour fonction d'approfondir ce que l'interviewé dit, l'aider à aller jusqu'au bout de son raisonnement, expliciter au maximum son activité ou sa pensée. On peut distinguer, parmi d'autres, quatre relances de ce type : les questions de « pourquoi », les questions de « comment », les reformulations en écho et les reformulations clarifiantes.

Les questions de « *pourquoi* » sont utilisées quand on veut obtenir la justification d'une action ou d'un jugement. Leur usage est très fréquent dans l'entretien clinique-critique de Piaget mais insuffisante quand on cherche à trouver surtout ce qui est implicite et non conscient dans l'action du sujet interrogé. Dans l'extrait suivant, l'élève de CM 2 interrogé n'arrive pas à justifier son jugement, malgré les questions

successives de l'intervieweur[5] :

142 *D'accord. Est-ce que tu as préféré faire ce travail de recherche comme ça, de recherche sur le site, plutôt que de le faire comme les groupes l'ont fait sur du papier par exemple.*

143 J'aurais préféré faire sur du papier.

144 *Ah, explique-moi pourquoi.*

145 Ben, parce qu'on cherche plus, sur l'ordinateur il faut chercher mais moins quand même, parce que il faut cliquer et puis on a tout de suite l'information, tandis que là il faut chercher dans les pages.

146 *Alors, c'est trop facile sur l'ordinateur ?*

147 Ben, c'est mieux sur les livres.

148 *Alors, toi tu aurais préféré les livres ?*

149 Oui.

150 *Ah bon, et est-ce que tu peux me donner une autre raison que le fait que ce soit plus facile, pour que tu préfères les livres alors*

151 Ben . . .

152 *Parce que quand tu me dis que sur l'ordinateur, il suffit de cliquer on trouve tout, si c'était vraiment vrai, t'aurais trouvé la réponse à toutes les questions.*

153 Oui

154 *Alors, il y a peut-être d'autres raisons qui font que tu préfères utiliser les livres ?*

155 (Silence)

L'élève n'arrive pas à répondre parce qu'il n'a pas encore conceptualisé son action. En décrivant, par contre, son activité dans l'entretien d'explicitation qui précède, le même élève arrive à exprimer ce qui lui posait des problèmes pendant la recherche sur Internet : réussir à trouver des informations sur un thème qui n'était pas sur la liste des thèmes présentés sur l'écran. S'il voulait, par exemple, des renseignements sur le thème « Louis IV » qui ne figurait pas sur la liste, il fallait les trouver à travers un autre thème qui lui est associé, par exemple, la noblesse. La difficulté réside donc, pour l'enfant, dans le fait que pour chercher des renseignements sur un objet il faut déjà l'avoir conceptualisé en partie, c'est-à-dire connaître le réseau des concepts auquel il est associé par une série de relations différentes : temporelles, causales, d'appartenance, de propriété ...

5. Senellart P. (2000), *Analyse d'un entretien d'explicitation et d'un entretien sur les représentations par rapport à la tâche et à l'action réalisée, après une activité de recherche d'informations dans un hypertexte*, dossier réalisé en maîtrise pour l'U.E. : Méthode clinique et observation des situations d'apprentissage.

Les questions de « *comment* » sont particulièrement recommandées pour les entretiens d'explicitation. Elles peuvent nous aider à analyser en détail l'action effectuée par le sujet, en décomposant celle-ci en opération de prise d'information et en opération d'exécution. Dans l'extrait suivant (la lettre G représente le chercheur, la lettre L Ludovic), les questions du chercheur conduisent Ludovic, un élève de CP qui a de grandes difficultés en lecture, à expliquer sa démarche [6]. L'enfant décrit une situation où les élèves sont invités à lire à haute voix deux pages en vis-à-vis dans le manuel de lecture. La page de gauche est constituée d'un dessin suivi d'un texte qui le paraphrase. Sur la page de droite, il y a un dessin plus six phrases numérotées. Certaines sont recombinées à partir des seules mots de la page de gauche, d'autres incluent des mots des leçons précédentes :

57 G *Et puis, comment tu t'y prends? . . . tu te dis quelque chose à ce moment-là? . . . dans ta tête, tu te parles? ... non? non, tu te parles pas.*

58 L Après « il y a » , c'est les mots que j'arrive pas, « sur le sol » après . . .

59 G « *Il y a* », *tu as su lire . . .* « *sur le sol* » *aussi.*

60 L Oui.

61 G *Comment t'as fait pour lire?*

62 L Au début, j'voyais que ça commençait vers (?), ça recommençait vers les autres.

63 G *Attends, attends, ça commençait vers . . .*

64 L Vers Mehdi.

65 G *Medhi, comment ça, ça commençait vers Medhi?*

66 L Mehdi, c'est un camarade de la classe, c'est lui qu'a commencé à lire, après ça faisait le tour, alors j'ai retenu le mot « il y a », et pis « dans la chambre de Yves, de Roger », après c'est « sur le sol », j'ai retenu.

67 G *Oui, alors tu retiens ce qu'ont dit les autres . . . (signe de tête OK) d'accord . . . . . .*

83 G *D'accord, alors la phrase n° 1, est-ce que tu veux bien revenir au moment où tu as cherché cette phrase . . . qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là?*

84 L « Yves est dans sa chambre », non, c'est plutôt « Roger est dans sa chambre, il joue avec son mécano », les autres, je . . .

85 G *Attends, ça c'est le moment où tu l'as lue, moi j'aimerais revenir un petit peu avant, avant que tu le dises dans la classe, comment tu as fait pour trouver ces mots-là? . . .*

86 L J'ai vu les syllabes, j'ai dit A, j'ai vu l'autre syllabe derrière, alors l'autre à la fin, j'ai pas cherché et j'l'ai écoutée.

6. Thabuy A. : « Apprendre à se mettre « entre parenthèses » : l'exemple de l'AIS », in VERMERSCH P. & MAUREL M. dir. (1997), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur, pp. 69-92.

87 G *Ah, alors au début, tu m'as dit : j'ai lu les syllabes A, et à la fin , t'as pas cherché, t'as lu.*

88 L Plus la lettre derrière.

89 G *Alors, tu lis la syllabe plus la lettre derrière.*

90 L Oui.

91 G *Oui, est-ce que tu peux m'expliquer comment c'est quand tu fais ça, quand tu lis la syllabe avec la lettre derrière ?*

92 L C'est, c'est un peu dur quand il faut mettre les noms comme ils s'entendent.

93 G *Il faut mettre les noms comme ils s'entendent, oui, alors c'est comment, quand tu mets les noms comme ils s'entendent ?*

94 L Ben, c'est-à-dire dans, pas comme ça et pas comme l'alphabet, c'est c'est les mots qui qui . . .

95 G *Alors, c'est pas comme l'alphabet, oui, c'est . . .*

96 L Les mots qui se disent en même temps.

97 G *Les mots qui se disent en même temps.*

98 L Deux mots qui s'entendent en même temps.

99 G *Deux mots qui s'entendent en même temps, c'est ça ?*

100 L Oui.

101 G *Est-ce que tu peux revenir à . . . peut-être au début de la phrase, que t'as, quand t'as cherché, tu te souviens ? . . .*

102 L Hon (signe de tête oui).

103 G *Ca y est, alors c'était quoi ça ?*

104 L « Roger ».

105 G *Bon, alors comment t'as fait pour celui-là?*

106 L Quand je l'ai entendu dans l'autre phrase, et l'autre phrase on l'a lue après, on l'a lue entier, et on l'a répétée pour tout (?), après on a lu l'autre phrase, et comme dans la première phrase j'entendais « Roger », c'était facile à trouver comme on l'entendait, « mécano » et « joue dans la chambre avec ses jouets » comme il l'était dans l'autre phrase, c'est facile à trouver.

Dans cet extrait, Ludovic explique progressivement sa démarche : il essaye de mettre en place une correspondance terme à terme entre les mots de la page de gauche et ceux de la page droite et il retient ce qui a été lu par les autres enfants pour le répéter au bon moment (signalons qu'il utilise souvent les termes : mot, nom, syllabe pour désigner la lettre). On voit bien que l'intervieweur lui demande d'expliciter davantage sa stratégie par plusieurs relances de « comment » (61, 65, 85, 91, 93, 105). Il parle ainsi de ses indices de prise d'information (« je *voyais* que ça commençait vers les autres » (62), « j'ai *vu* les syllabes » (86), « je l'ai *entendu* dans l'autre phrase » (106)), de ses opérations d'exécution (« alors j'ai *retenu* le

mot » « il y a » (66), « j'ai *dit* A » (86)), de sa représentation de la tâche, c'est-à-dire de la lecture (« il faut mettre les noms comme ils s'entendent » (92), « les mots qui se disent en même temps » (96), « deux mots qui s'entendent en même temps » (98)), de son appréciation de la tâche (« c'était facile à trouver comme on l'entendait … comme il était dans l'autre phrase » (106)). Ces éléments nous conduisent à l'hypothèse que, pour Ludovic, lire les mots c'est les dire (les retenir puis les répéter).

Dans l'extrait qui précède on voit en même temps la fonction de deux autres relances : les *reformulations en écho* et les *reformulations clarifiantes*. Les reformulations en écho consistent à répéter exactement ce que l'interviewé dit, d'une part, pour lui montrer qu'on l'écoute bien et qu'on est prêt à suivre son raisonnement et, d'autre part, pour lui donner envie, par l'écoute de ses propres paroles, de les redire autrement ou de les expliquer davantage. C'est le cas des relances 63 et 65 qui amènent Ludovic à expliquer davantage, par l'intervention 66, ce qu'il avait dit en 62. De la même façon, la reformulation en écho 97 conduit Ludovic à préciser l'intervention 97 en remplaçant le terme « se disent » par le terme « s'entendent » qui exprime mieux sa démarche, comme cela apparaît un peu plus loin (106).

Les *reformulations clarifiantes* consistent à résumer ou à répéter, par ses propres mots, ce que l'interviewé vient de dire pour être sûr qu'on a bien compris le sens de son discours. C'est le cas des interventions 67, 87, 89. Il est à remarquer que l'interviewer accepte de s'adapter au discours de son interlocuteur, de reprendre ses paroles sans aucune modification, même si celles-ci sont difficilement compréhensibles à ce niveau de l'entretien. Cette technique manifeste sans doute le respect éprouvé pour son interlocuteur, principe fondamental de l'entretien clinique. Mais elle sert en même temps un objectif pratique : amener le sujet à expliciter sa démarche de façon complète et ne pas l'interrompre avant l'accomplissement de cette explicitation. L'attitude patiente tenue tout au long de l'entretien sera ainsi couronnée à la fin par la formation d'un puzzle dont les morceaux ont été progressivement réunis.

2.3 L'ART DE GUIDER

L'entretien clinique n'est pas qu'un entretien non-directif. Il comporte un certain guidage pour aider le sujet à dépasser ses blocages et mettre en mots son activité. Ce guidage peut avoir deux fonctions possibles. Pour le chercheur, une fonction d'information : obtenir les informations les plus valides possibles, c'est-à-dire les plus proches possibles du déroulement de l'activité du sujet. Pour le sujet, une fonction d'auto-information : prendre conscience de sa propre activité. Dans ce cas, le questionnement est poursuivi jusqu'à ce que l'individu mette en mots sa démarche, la nature de ses difficultés ou de ses erreurs : « *La verbalisation est alors un second temps pédagogique basé sur un retour réflexif, et un guidage dans la mise en mots*

de ce qui a été réfléchi » (Vermersch, 1994, p. 27). C'est pourquoi, d'ailleurs, les entretiens cliniques sont souvent utilisés dans le cadre de projets pédagogiques.

Le guidage en question peut prendre des dimensions variées en fonction du type d'entretien clinique qui est en train de s'effectuer.

2.3.1 De l'entretien critique à l'interaction de tutelle

L'entretien utilisé par Piaget s'appelle justement « critique » dans la deuxième phase de son élaboration, parce qu'il utilise des arguments opposés à ce que dit l'enfant pour le déstabiliser cognitivement et le guider vers la décentration. Cette méthode permet à l'expérimentateur de vérifier la stabilité des arguments de l'enfant, de l'organisation de ses structures mentales. Elle permet aussi à l'enfant non seulement de prendre conscience de ces structures mais éventuellement de les modifier, les réorganiser en fonction de la situation pour donner une réponse pertinente. Le moyen le plus fréquent de contre-suggestion utilisé c'est de reprendre l'argument de l'enfant et de l'appliquer dans une situation dans laquelle il n'est plus valide ; faire varier les situations pour que l'enfant se rende compte des limites de son argument. Si, par exemple, à la question « pourquoi un objet flotte sur l'eau ? », l'enfant répond : « parce qu'il est léger », la contre-suggestion pertinente pourrait être « et les bateaux, qui flottent sur l'eau, sont-ils légers ? ». Ainsi, on contredit l'enfant en s'appuyant sur son propre raisonnement sans le corriger directement ni lui imposer « de l'extérieur» la réponse adéquate.

Dans ce sens l'entretien critique de Piaget se rapproche du dialogue de médiation qui est développé dans le cadre des interactions de tutelle, en situations didactiques. Ces interactions peuvent être caractérisées comme « cliniques » pour deux raisons : d'une part parce qu'elles mettent en oeuvre des techniques de relance « centrées sur le sujet » souvent empruntées à la méthode clinique et, d'autre part, parce qu'elles visent à développer auprès de l'interlocuteur une attitude réflexive qui favorise son développement : « *... s'il est tout à fait exact que l'entretien piagetien n'a pas pour objectif l'apprentissage, comme c'est le cas dans la situation d'interaction de tutelle, il n'en demeure pas moins que la méthode relève d'une exigence partagée avec les situations didactiques : aboutir à un échange structurant.* » [7]

Représentant important de l'interactionnisme social, Jerôme Bruner (1983) analyse de façon précise, comment les « fonctions d'étayage » qui se mettent en place dans l'interaction entre le tuteur et l'apprenti peuvent aider ce dernier à prendre conscience de l'objectif de la tâche et des moyens que lui-même utilise pour atteindre cet objectif. Parmi ces fonctions, il y en a qui ont un caractère surtout affectif, comme l'enrôlement (motiver l'implication de l'enfant dans la tâche proposée) ou

7. Dionnet S. : « Tutelle, médiation et formation des maîtres », in Dumas–Carré A. & Weil–Barais A., dir. (1998) *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, Peter Lang, Éditions scientifiques européennes, pp. 325-332.

le contrôle de frustration (féliciter l'enfant, l'encourager, l'aider à « sauver la face » quand il se heurte à des difficultés considérables). Mais les fonctions qui nous intéressent surtout sont celles qui concernent la prise de conscience de l'activité du sujet, à savoir les fonctions de finalisation et de guidage. La finalisation est exprimée par ce que Bruner appelle « maintien de l'orientation » : expliciter l'objectif de la tâche, le décomposer avec l'aide de l'apprenti en objectifs élémentaires et maintenir son orientation dans la poursuite de ces objectifs. Cette fonction utilisée fréquemment dans l'interaction avec l'apprenti, peut lui permettre d'anticiper sur les résultats de son activité, de programmer sa démarche et d'évaluer à la fin de chaque action ce qui lui reste à faire pour atteindre l'objectif suivant.

C'est à ce moment précis qu'intervient la fonction de guidage avec deux catégories essentielles : « la signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche » et la « réduction des degrés de liberté ». La première consiste à signaler à l'apprenti quelles sont les données dont il dispose pour résoudre la tâche proposée, les catégoriser en fonction de ce qu'il connaît déjà tout en reconnaissant leur rôle dans le nouveau contexte de la situation proposée. Puis, par l'intermédiaire de la « réduction des degrés de liberté », le tuteur amène l'apprenti à évaluer sa propre action, sa pertinence par rapport à l'objectif fixé. Guidage et finalisation orientent l'enfant dans une constante mise en relation entre sa propre activité, les moyens de résolution qu'il utilise et la réalisation de l'objectif final. Elles permettent ainsi l'interaction entre l'accommodation de l'individu à la nouvelle situation et l'assimilation de celle-ci aux savoirs et savoir-faire dont il dispose déjà.

L'analyse de l'extrait suivant peut éclaircir ces fonctions d'intervention. Il s'agit d'une tâche proposée à des enfants de CE 1 qui ont de grandes difficultés en lecture. L'éducateur propose aux enfants de lire un petit texte [8], puis de dessiner ce que le texte représente sur une feuille de papier. L'objectif de l'interaction menée entre l'enseignant et le groupe s'inscrit à la fois dans une perspective de recherche et un objectif pédagogique : comprendre ce qui pose problème à la lecture et à la compréhension du texte pour ces enfants, tout en les aidant à dépasser ces difficultés. L'extrait qui suit montre comment les enfants prennent progressivement conscience du fait que Tempête, dont parle le texte, représente un personnage du texte et non pas « la tempête » en tant que phénomène physique :

M : le maître, D : Dylan, O : Olivier, A : Anne-Sophie, C : Céline.

8. Il s'agit du texte suivant : « Soudain, Tempête leva la tête. « Regarde, papa, regarde ! cria-t-il. » Tanière tira le bateau sur le sable et regarda dans la direction indiquée par Tempête. « — Quoi ? — Regarde ! Regarde ! criait Tempête. » Sur le ciel de la grosse dune se dessinait le poste d'observation que Tanière et l'Osseux avaient dressé il y a quelques années. Et juste au sommet du poteau se tenait une grande silhouette. Elle était tout à fait immobile, une statue en haut d'une colonne, un oiseau de pierre. » Voir : LENGLET P. (1998) *L'oral pour mieux comprendre l'écrit*, dossier réalisé en licence dans le cadre de l'U.E. Le rôle du langage dans l'acquisition des savoirs.

L'enseignant avait préalablement posé la question « qu'est-ce qu'on dessine ? »

53 A Une tempête.

54 M Quoi ?

55 A Une tempête.

56 M Une tempête. Comment tu dessinerais ça alors ?

57 D Il tira le bateau.

58 M Attends, écoute bien, Dylan. Répète un peu Anne-Sophie.

59 A Une tempête.

60. M Et toi, qu'est-ce que tu dis ?

61 D Il tira le bateau.

62 M Qui ?

63 O La tempête, il tire le bateau.

64 M Olivier.

65 O La tempête, elle tire le bateau.

66 D La Tanière tire le bateau.

67 M Oui, c'est quoi la Tanière? (...) Qu'est-ce qui peut savoir ce que c'est que la Tanière ? Est-ce que c'est la Tanière d'abord ? (...) Céline (...) C'est écrit où d'abord, Tanière ? La Tanière, est-ce que c'est écrit ça d'abord ?

68 D Non.

69 M Hum, hum. Alors qu'est-ce qu'on dessine ? Allez, on résume, qu'est-ce qu'on dessine ?

70 D L'oiseau.

71 M Un oiseau.

72 D Le papa.

73 A Une tempête.

74 M Le papa. Une tempête.

[...]

153 M Alors, non, Anne-Sophie ne comprend pas. Ecoute Anne-Sophie, je vais te demander quelque chose, tu es d'accord ? Tu vas lire seulement la première phrase et nous, nous allons t'écouter. Allez vas-y Anne-Sophie, lis tout haut.

154 A *Soudain le Tempête leva la tête.*

155 O *Leva la tête.*

156 D + A *Soudain Tempête leva la tête.*

157 M Alors?

158 D Ca va pas.

159 M Qu'est-ce qui va pas?

160 O Parce que c'est écrit tempête leva la tête.

161 A Tempête leva la tête.

162 M Alors?

163 A Faut rajouter.

164 D Faut rajouter la.

165 M Essaies un peu en rajoutant la.

166 D Soudain la tempête leva la tête.

167 M Qu'est-ce qu'il y a Anne-Sophie?

168 A Non parce que si on met un la ben il y aura deux la.

169 M Je ne comprends pas ce que tu dis.

170 D Si on met un la, ben il y aura deux la.

171 O Ben oui parce qu'elle veux dire soudain la tempête leva la tête.

172 M Oui, alors?

173 A Oui je dis ça.

174 M Oui, alors?

175 D Faut mettre la.

176 M Bon, on va essayer d'aller plus loin. Vous allez lire les deux phrases en même temps. Qui est-ce qui me les lit? Dylan? Les deux en même temps. Allez vas-y.

177 D *Soudain Tempête leva la tête. Regarde, papa, regarde, cria-t-il.*

178 M Ah !

179 O La tête elle a soulevé la… Ha, la tête elle a regardé son papa.

180 D Tanière.

181 M Répète bien ce que tu viens de dire.

182 D La tête elle a soulevé.

183 M Non, non, allez vas-y Olivier. (…) Non? (…) Et toi Céline? (…) Relis un peu Olivier, les deux phrases, vas-y.

184 O *Soudain Tempête leva la tête. Regarde, papa, regarde, cria-t-il.*

185 M Alors, qu'est-ce que vous en pensez de ça?

186 A Faut rajouter quelque chose à côté de soudain.

187 D Soudain faut rajouter la.

188 M Et pourquoi tu veux rajouter la?

189 D Parce que ça va pas.

190 O Parce que sinon ça ferait soudain Tempête.

191 M Alors réfléchissez bien. Qu'est-ce qui se passe? (…) Qu'est-ce qui se passe? (…) Est-ce qu'il y a quelqu'un là? Est-ce qu'il y a quelqu'un? (…) Non, il n'y a personne?
(…) Anne-Sophie.

192 A Si.

193 M Si, quoi?

194 O Il y a le papa

195 M Il y a le papa.

196 D Si, il y a le papa.

197 M Ha! Où est-ce que tu vois qu'il y a le papa?

198 A C'est écrit.

199 M C'est écrit.

200 D Sur la deuxième ligne.

201 M Sur la deuxième ligne, oui puis après?

202 O *Regarde, papa, regarde.*

203. D *Regarde, cria-t-il.*

204 M Alors?

205 D *Tanière.*

206 O + A *Cria-t-il Tanière.*

207 A *Tira le bateau sur le sable et regarde dans la direction indiqué par Tempête.*

208 O *Regarde dans la direction indiquée par Tempête.*

209 M Alors, qu'est-ce que vous en pensez? Qu'est-ce qu'il se passe? (...) Qu'est-ce qu'il se passe?

210 D Il y a une question là.

211 M Ha! Il y a une question. Oui. (...) Est-ce qu'on peut tout relire, le premier paragraphe jusqu'à la question? Tu le fais Anne-Sophie? Non? (...) Et toi tu relis tout, on ne t'a pas entendu. Vas-y relis tout *Soudain.*

212 C *Soudain.*

213 M Ecoutez bien.

214 C *Soudain Tempête leva la tête. Regarde, papa, regarde, cria-t-il. Tanière tira le bateau sur le sable et regarda dans la direction indiquée par Tempête. Quoi.*

215 M C'est une question. Comment on la dit?

216 C *Quoi?*

217 M Quoi? (...) Alors qu'est-ce qui se passe?

218 A Il regarde la direction.

219 M Qui?

220 O Le papa.

221 M Le papa.

222 D On sait pas qu'est-ce qui va dire?

223 M Comment?

224 D On sait pas qu'est-ce qui va dire?

225 M Qui est-ce qui dit « quoi? »

226 O Regarde, regarde, criait Tempête.

227 M Répète un peu là, regarde, regarde.
228 D Regarde.
229. O Regarde, regarde, criait Tempête.
230 M Alors !
231 O Il y a pas de Tempête.
232 M Comment ?
233 O Il y a pas de Tempête.
234 D Ben si.
235 M Qu'est-ce que tu veux dire ?
236 O Ben non, regarde la tempête elle peut pas parler, regarde, regarde, criait Tempête. . . .

Le problème rencontré par les enfants, c'est qu'ils abordent le terme de « tempête » seulement par assimilation (en évoquant le phénomène physique) et n'arrivent pas à s'accommoder au nouveau sens que ce terme acquiert dans le texte. Ce phénomène les empêche, au début, de voir que l'article « la » ne figure pas dans le texte (55, 57, 59, 61, 63, 65) ; et quand ils s'en aperçoivent, un peu plus loin, ils sont persuadés qu'il s'agit d'une erreur (160, 163, 186, 187, 190). Le premier moyen que l'éducateur utilise pour les aider à comprendre le sens de ce terme, c'est de les renvoyer systématiquement dans le texte aussi bien pour vérifier ce qui est écrit, en s'y accommodant, (67, 153-156) que pour mettre en relation les phrases afin de construire la signification des mots qu'elles contiennent (176-179, 183, 207, 208). C'est ce que Bruner appellerait « signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche ».

A partir de là, l'éducateur fait deux types d'interventions. D'une part, il pose des questions de finalisation qui aident les enfants à tester le sens des éléments du texte en les intégrant dans un dessin cohérent : comment pourrait-on dessiner une tempête qui . . . tire un bateau ? (56, 69) ; qu'est-ce qui se passe dans le texte ? (191, 209, 217). D'autre part, il amène les enfants à se rendre compte des limites de leurs interprétations en les confrontant entre eux (57-66, 179-182), en appliquant leurs propositions (165), ou en leur posant des questions qui les conduisent à mettre en relation les éléments du texte (62, 219, 225). Ces interventions auraient une fonction de « réduction des degrés de liberté » selon Bruner ou de contre-suggestion selon Piaget. On remarque aussi l'utilisation d'autres relances de l'entretien clinique comme les reformulations en écho (71, 74, 199, 201, 221) ou les questions d'approfondissement qui incitent les enfants à accomplir leur propos (157, 159, 162, 169, 172, 174, 188, 193, 204). Dans le même esprit, l'éducateur ne corrige jamais directement mais il fait évoluer la compréhension des élèves par ses interventions.

Malgré les parentés qui existent entre l'entretien critique de Piaget et l'interaction de tutelle, il y a aussi une différence épistémologique essentielle entre eux. Dans le premier, la situation n'est qu'un prétexte que le chercheur utilise pour évaluer les

structures intellectuelles de l'interrogé. Dans l'interaction de tutelle, en revanche, le questionnement porte sur l'analyse de la tâche précise et l'action du sujet face à cette tâche. Dans cette optique, le cadre épistémologique de l'interaction de tutelle se rapproche plus de celui d'entretien d'explicitation.

2.3.2 Explicitation et prise de conscience

Dans le cadre de l'entretien d'explicitation, le guidage de l'intervieweur consiste à recentrer l'interviewé dans la description de la situation précise de référence, car celui-ci a souvent tendance à partir sur des généralités, des jugements ou des impressions. Dans la même optique, il vise aussi à aider l'interviewé à dépasser ses blocages quand il refuse de décrire cette situation par des dénégations du type : « je me souviens pas », « je ne sais pas », « j'ai fait n'importe quoi »... Le rôle de l'intervieweur est, à ce moment précis, de transformer le souvenir négatif en souvenir positif : « Et quand tu sais rien, qu'est-ce que tu sais ? » ou « Et quand tu fais n'importe quoi, tu fais quoi ? ». Citons à ce propos l'exemple d'un échange qui porte sur les techniques d'explicitation en classe (l'intervention du chercheur est en italique, Vermersch 1994, p. 163-164) :

15 J J'ai eu une réponse mais laquelle ?

16 C *Tu es dans quelle position à ce moment-là, quand tu te réentends en train de dire ?*

17 J Est-ce que j'étais debout ? J'en sais rien, ça m'énerve parce que je retrouve pas la situation précise... Je pense que j'étais debout et je retrouve pas du tout le contexte ni avec quel élève c'était ni le contenu ni quoi que ce soit vraiment rien du tout.

18 C *Rien de rien, qu'est-ce que tu sais qu'il n'y avait pas en tout cas ?*

19 J Qu'est-ce que je sais qu'il n'y avait pas ? Je sais que je n'ai rien obtenu par rapport à l'objectif qui devait être de... L'élève ne comprenant pas, j'ai pas obtenu grand-chose, autant que je m'en souvienne d'intéressant en tout cas, mais le contenu ne me revient pas.

20 C *Est-ce que tu sais ce que ça n'était pas par rapport à du contenu, par rapport à quoi ça ne pouvait pas être ?*

21 J Par rapport à quoi ça ne pouvait pas être ?

22 C *Oui, est-ce qu'il y a des choses dont tu es sûr que ça n'était certainement pas ça ?*

23 J C'est-à-dire que si je dis que ça n'était pas ça, c'est que ça ne s'est pas terminé par une prise de conscience de quoi que ce soit, ni de la part de l'élève ni de ma part, mais ça s'est terminé par une explication traditionnelle.

24 C *Traditionnelle ?*

25 J Je crois que c'est ça, oui. Voilà.

26 C *C'est-à-dire que tu as commencé par une question qui n'a pas apporté ce que tu aurais voulu que ça t'apporte et tu as terminé par . . .*

27 J C'est-à-dire au lieu de poursuivre l'entretien jusqu'à ce que j'obtienne quelque chose je me suis tout de suite réfugiée dans une explication de cours, quelque chose comme ça.

28 C *Ça tu sais.*

29 J Ça je sais.

30 C *Qu'est-ce que tu sais d'autre, est-ce qu'il y a autre chose qui t'apparaît de ce moment-là ? . . . Ou peut-être qu'il y a d'autres choses qui viennent ?*

31 J Il y a d'autres choses qui viennent, mais je ne sais pas si c'est cette situation-là.

32 C *Ça n'a pas d'importance.*

33 J Oui, une situation précise, c'était en première, je vois bien de quel élève il s'agit, je revois bien la situation. Il y avait des questions qui fusaient de partout parce que c'était une situation difficile, c'est une classe de première d'orientation, ils sont très ... et ils comprennent pas, ils comprennent pas, ils comprennent pas. Ç'était vraiment et il y avait en particulier une élève.(. . .)

Sans presser l'interviewé à donner des informations sur une situation qui ne lui revient pas en mémoire, l'intervieweur oriente l'entretien vers la mémoire positive de celui-ci : parler de ce dont il se souvient. Ainsi, il arrive à « capter » une situation précise ayant du sens pour le sujet, ce qui constitue le début de l'entretien d'explicitation. Remarquons l'effet de la reformulation en écho (24) et de la reformulation clarifiante (26) sur l'explicitation de l'attitude tenue par l'interviewé pendant la situation (27), ce qui déclenche, par association, la remémorisation d'une autre situation décrite par la suite.

D'autres types de relances peuvent aussi être utilisées pendant la description de la situation pour aider l'individu à prendre conscience des indices qu'il a utilisés pour évaluer sa propre activité. Il s'agit de questions qui portent sur « la prise d'information », opération qui, comme nous l'avons dit plus haut, fait partie de l'analyse de l'action. Des relances de ce type peuvent être utilisées dans la description du début de l'action :

« Comment saviez-vous que c'était x (l'action) qui devait être fait ? »
« . . . que c'était difficile ? »
« . . . que vous ne saviez pas le faire ? »
« A quoi avez-vous reconnu par quoi commencer ? »
« . . . que c'était de cette manière-là qu'il fallait s'y prendre ? »

ou de la fin de l'action :

« Comment saviez-vous que vous saviez ? »
« Comment saviez-vous que c'était terminé ? »

« Comment saviez-vous que vous avez atteint votre but ? »

Ces relances rappellent les questions de finalisation et de signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche chez Bruner. Toutes les deux ont une fonction d'évaluation (à travers la prise de conscience) de sa propre activité par rapport à l'objectif fixé.

2.3.3 Récits de vie et formation

Dans les récits de vie, le guidage réside surtout dans l'effort pour revenir sur ce qui a été dit afin d'approfondir certains thèmes, prévus dans notre guide ou apparus pendant l'entretien, comparer les événements racontés, les mettre en relation, les commenter, les analyser. C'est en ce moment-là que peut s'effectuer l'objectivation de l'expérience racontée pour faire apparaître sa structure interne ainsi que le sens que le narrateur lui-même lui attribue.

Yannick Mevel [9], par exemple, et ses collaborateurs utilisent le Récit de Vie Professionnelle (RVP) pour étudier l'archéologie des pratiques professionnelles des enseignants : analyser les racines de ces pratiques, retrouver comment (par quels choix explicites ou pré-réfléchis) un geste professionnel s'enracine dans une histoire. Cette prise de conscience se heurte souvent à des résistances considérables parce que les pratiques en question ont leurs racines dans l'expérience personnelle des enseignants et dans leur propre rapport au savoir. Pour les aider à dépasser ce blocage un répertoire de questions est souvent utilisé (*ibid.*, p. 120-121) :

— Peux-tu revenir à une fois précédente où tu avais déjà fait cela ?
— Et encore avant ?
— Jusqu'à une première fois ?
— As-tu lu quelque chose là-dessus ? avant, après ?
— Quand tu étais élève ou étudiant, avais-tu un (ou des) enseignant(s) qui faisaient cela ?
— L'as-tu vu faire à quelqu'un d'autre ?
— Qu'est-ce qui te plaît là-dedans ?
— A quoi cela te fait-il penser d'autre dans ta pratique ?
— Avant de faire ainsi, comment t'y prenais-tu ?
— Quand tu fais cela, qu'est-ce qui te dit de le faire ?
— Penses-tu que tu es en train de le faire ou est-ce automatisé ?

Bien que ce questionnement soit intégré, par l'auteur, dans un projet général de formation des enseignants, il peut aussi donner des perspectives intéressantes dans un entretien de recherche qui vise à analyser les pratiques professionnelles.

9. L'article présente les travaux d'un groupe de recherche animé par Yannick Mevel et Nicole Bliez–Sullerot au sein de l'IUFM de Lille sur la mobilisation du Récit de Vie Professionnelle en formation d'enseignants. Mevel Y. : « Définitions et exemples d'utilisation du récit de vie professionnelle et formation des enseignants » dans *Spirale* (1999), *L'approche biographique en formation d'enseignants*, n° 24, pp. 103-127.

3 A TITRE DE CONCLUSION

Pour conclure cette première partie sur la méthode clinique, nous pouvons distinguer trois enjeux essentiels dans son élaboration et sa mise en œuvre :

– Déterminer la situation ou la classe de situations au sein de laquelle se développe l'activité qu'on veut étudier. N'oublions pas qu'un entretien clinique s'élabore toujours *par rapport à* une référence précise, situation qui fait obstacle à l'activité régulière du sujet et qui l'oblige, donc, à réorganiser celle-ci de façon pertinente.

– Déterminer le cadre épistémologique dans lequel s'intègre *la théorie de l'activité* sur laquelle nous appuyons notre recherche. Nous avons vu que l'activité d'un individu peut être étudiée de plusieurs points de vue : cognitif (relation entre prise d'information par l'environnement et exécution d'une action), psychanalytique (stratégies identitaires, mécanismes de défense), ethnosociologique (influence du contexte social) ... Choisir une théorie de l'activité peut nous aider à faire certaines hypothèses sur les composantes de cette activité. Dans le cadre d'une approche cognitive, par exemple, qui est privilégiée dans cet article, le schéma des « informations satellites de l'action » proposé par Vermersch peut constituer un bon point de départ pour l'élaboration d'une telle théorie. En s'appuyant en même temps sur d'autres travaux théoriques [10], on peut ainsi élaborer non seulement un guide d'entretien mais aussi, dans un deuxième plan, une grille de lecture et d'analyse des discours obtenus, comme nous allons le voir dans le prochain numéro.

– Déterminer les objectifs de notre intervention et, plus particulièrement, ce qui est de l'ordre de la recherche et ce qui est de l'ordre de la pédagogie (didactique - formation - éducation), sans les confondre mais sans les cloisonner non plus. Il y a sans doute des entretiens qui ont seulement un objectif de recherche et d'autres qui ont seulement un objectif pédagogique. L'entretien d'explicitation par exemple est déjà utilisé dans la formation initiale et continue où les professionnels (enseignants, opérateurs ...) sont accompagnés dans la mise en mots de leur démarche pour prendre conscience de leur méthodologie de travail personnel (Vermersch 1997).

  Mais il arrive souvent que les deux objectifs coexistent. C'est le cas des recherche-actions qui visent à étudier les méthodes didactiques [11], ou de forma-

10. A l'intérieur d'un cadre épistémologique général, d'autres travaux théoriques vont être choisis en fonction du domaine spécifique de compétences qu'on veut étudier. Si on travaille, par exemple sur la formation professionnelle des adultes on peut consulter les travaux de Malglaive (*Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990), si on travaille sur les difficultés dans l'apprentissage de la physique, les travaux de Lemeignan & Weil-Barais (*Construire des concepts en physique*, Paris, Hachette Éducation, 1993), etc.

11. Sur l'utilisation de l'interaction de tutelle dans la recherche en didactique des sciences voir Dumas–Carré

tion[12]. Dans ces cas l'entretien est à la fois utilisé comme un outil de recueil d'information concernant l'activité des apprentis et comme un moyen de restructuration de cette activité à travers l'explicitation et la prise de conscience qu'il implique. Voilà comment Guy Jobert commente la rencontre des deux pratiques (recherche et formation) autour de l'utilisation des récits de vie :

> « A un moment où s'approfondissent parallèlement une crise des modèles éducatifs et une crise des modèles épistémologiques en sciences sociales, la méthode des histoires de vie ouvre, sur un terrain comme sur l'autre, une perspective de rupture et de dépassement. Nous avons essayé de montrer que cet apport original, qui n'est certes pas une panacée, n'intervient pas séparément sur chacun des terrains, mais qu'au contraire, chaque pratique, la recherche et la formation, englobe l'autre et s'en constitue indissolublement. Véritable démarche de recherche-participation à la disposition des formateurs, sociologie militante de la quotidienneté à explorer par les chercheurs, la méthode des histoires de vie mérite aujourd'hui de se diversifier dans ses applications et d'être approfondie aux plans épistémologique et méthodologique, afin d'asseoir plus fermement ses fondements théoriques et sa validité. » (Jobert G., 1984, p. 14).

Les fonctions pédagogiques de l'entretien clinique ont donc été présentées dans cet article non seulement parce qu'elles constituent une de ses caractéristiques inhérentes (effet de la verbalisation sur l'individu lui-même), mais aussi parce qu'elles peuvent être intégrées dans un projet de recherche. Loin d'être simple, cette intégration nécessite un long travail de préparation théorique et méthodologique.

BIBLIOGRAPHIE

BERTAUX D. (1997), *Les récits de vie*, Paris, Nathan Université, collection Sociologie 128.

BLANCHET A. *et al.* (1985), *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Bordas.

BRUNER J. (1983), *Le développement de l'enfant ; savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

CHILAND C. dir., (1983), *L'entretien clinique*, Paris, PUF.

DUMAS–CARRÉ A. & WEIL–BARAIS A., dir. (1998), *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, Peter Lang, Éditions scientifiques européennes.

Éducation permanente (1984), *Histoires de vie*, mars, n° 72-73.

A. & Weil–Barais A. dir., 1998.

12. Sur l'utilisation des récits de vie en recherche et en formation voir le numéro spécial *Éducation permanente* « Histoires de vie », 72-73, mars 1984 et plus particulièrement les articles de Jobert G. : « Les histoires de vie : entre la recherche et la formation », p. 5-14, Pineau G. : « Sauve qui peut ! La vie entre en formation permanente », p. 15-24 et Dominicé P. : « La biographie éducative : un itinéraire de recherche », p. 75-86.

LEGRAND M. (1993), *L'approche biographique*, Paris, Hommes et Perspectives.

LENGLET P. (1998), *L'oral pour mieux comprendre l'écrit*, dossier réalisé en licence dans le cadre de l'U.E. Le rôle du langage dans l'acquisition des savoirs.

NONNON E. (1991), « Qu'est-ce que ça veut dire aider à comprendre? », *Spirale*, numéro spécial, pp. 5-36.

PERRAUDEAU M. (1998), *Échanger pour apprendre; l'entretien critique*, Paris, Armand Colin.

PIAGET J. (1947 / 1993), *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF.

PIAGET J. & INHELDER B. (1941), *Le développement des quantités chez l'enfant*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé (Plusieurs rééditions sous le titre *Le développement des quantités physiques chez l'enfant*).

VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeur.

VERMERSCH P. & MAUREL M. dir. (1997), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur.

VINH–BANG (1966), « La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant », dans BRESSON F. & DE MONTMOLLIN (Éds.), *Psychologie et épistémologie génétiques. Thèmes piagetiens*, Paris, Dunod.

SENELLART P. (2000), *Analyse d'un entretien d'explicitation et d'un entretien sur les représentations par rapport à la tâche et à l'action réalisée, après une activité de recherche d'informations dans un hypertexte*, dossier réalisé en maîtrise dans le cadre de l'U.E. Méthode clinique et observation de situations d'apprentissage.

Spirale (1999) : *L'approche biographique en formation d'enseignants*, n° 24.

SUNE Ph. (1999), *L'héroïne peut-elle tuer le héros ? Réflexion sur la prise en charge des personnes toxicomanes*, mémoire de maîtrise réalisé sous la direction d'Anne-Marie Jovenet, Université Lille III, U.F.R. des Sciences de l'Éducation.