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

Les cahiers THÉODILE n^o 2

Janvier 2002

Université Charles–de–Gaulle — Lille 3

Les Cahiers THÉODILE

COMITÉ DE RÉDACTION

*J. F. Berthon, D. G. Brassart, K. Canvat, B. Daunay, I. Delcambre, M. Dero,
O. Dezutter, J. Dolz, F. Fenouillet, R. Guibert, M. Guigue, A.-M. Jovenet,
I. Laborde–Milaa, D. Lahanier–Reuter, G. Legrand, É. Nonnon, M. Pagoni,
M. C. Pollet, Y. Reuter, J. M. Rosier, F. Ruellan*

RESPONSABLES DU COMITÉ DE RÉDACTION

I. Delcambre et Y. Reuter

RESPONSABLE TECHNIQUE

L. Conraux

COMITÉ SCIENTIFIQUE

G. Legros (Namur), J. P. Jaffré (CNRS), A. Petitjean (Metz), B. Schneuwly (Genève), C. Simard (Québec).

Université Charles–de–Gaulle — Lille 3
— UFR des Sciences de l'Éducation —
BP 149 – 59 653 Villeneuve d'Ascq cedex

PAPIERS DE TRAVAIL

Bertrand DAUNAY & Yves REUTER

Les rapports à l'écriture d'étudiants de Sciences de l'Éducation. Étude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités 3

Jacinthe GIGUÈRE

Les relations entre la lecture et l'écriture : représentations d'élèves de différents niveaux d'habileté 39

MÉTHODOLOGIE

Anne-Marie JOVENET

De l'importance du discours dans l'entretien clinique de recherche à ancrage psychanalytique . . 53

Maria PAGONI-ANDRÉANI

La méthode clinique en Sciences de l'Éducation – 2^{ème} partie : Analyse de corpus 67

Lionel CONRAUX

Analyse de l'activité des sujets lors de l'utilisation d'un logiciel 87

Alain DUBUS

ASEQ et l'analyse des données en forme de séquences 111

Présentation

Voici enfin, avec quelque retard, le second numéro des *Cahiers THÉODILE*. Rappelons que cette revue est une production de l'équipe du même nom (E.A 1764) et 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 de 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 des 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 dans le champ de la didactique. Mais nous sommes aussi ouverts à des articles qui nous parviendraient de l'extérieur. Dans ce second numéro, on trouvera ainsi un article de Bertrand Daunay et d'Yves Reuter — version élargie et remaniée de leur conférence lors du 4^{ième} congrès international de l'AECSE, *Actualité de la recherche en éducation et formation*, à Lille, 5, 6, 7 et 8 septembre 2001 — qui analyse les représentations de l'écriture d'étudiants en Sciences de l'Éducation à partir d'un corpus de souvenirs sollicités et qui réfléchit, complémentirement, aux intérêts de ce mode de recueil de données ; on trouvera encore un article de Jacinthe Giguère, chercheuse québécoise post-doctorante, accueillie pour deux ans au sein de l'équipe, sur les représentations des relations des relations entre lecture et écriture, à partir de 439 questionnaires et de 72 entretiens semi-directifs soumis à des élèves québécois de 8, 11 et 16 ans.
- *Méthodologie*: qui a pour but de soumettre des éléments de réflexion et d'information quant aux outils méthodologiques qui peuvent intéresser les études en didactique. On trouvera ci-après quatre articles proposés par des membres de l'équipe. Les deux premiers se situent dans la continuation de l'article proposé par Maria Pagoni-Andréani dans le premier numéro des *Cahiers THÉODILE*: celui de Maria Pagoni-Andréani explore les méthodes d'analyse des corpus dans le cadre de la méthode clinique en montrant comment, à partir

d'un objectif commun, révéler la structure de l'activité du sujet, les entretiens cliniques-critiques (Piaget), les entretiens d'explicitation et les récits de vie, procèdent différemment en fonction des spécificités de leur questionnement et de leur cadre théorique ; celui d'Anne-Marie Jovenet présente, de son côté, l'entretien clinique en référence à la psychanalyse, en insistant sur l'importance du discours et en précisant les contraintes qui structurent sa préparation et son déroulement. Les deux articles suivants s'appuient sur l'outil informatique. Dans le premier, Lionel Conraux montre l'intérêt d'une analyse par *graphes* pour étudier, au niveau individuel, l'activité des sujets à l'aide des traces enregistrées par l'ordinateur. Dans le second, Alain Dubus expose les intérêts d'une méthode d'analyse des données à l'aide de la notion de *séquences*, notamment pour ce qui concerne les diverses formes d'itinéraires (de formation ou professionnels).

Demeurent encore quatre rubriques, non illustrées dans ce numéro, mais ouvertes à toutes les contributions :

- *Articles d'étudiants* (à partir de leurs travaux de maîtrise, de DEA ou de doctorat) ;
- *Informations* ;
- *Comptes rendus et/ou notes de lecture* ;
- *Appels à contribution*.

Le prochain numéro des *Cahiers THÉODILE* devrait paraître en novembre 2002.

Anne-Marie Jovenet & Yves Reuter



Les rapports à l'écriture d'étudiants de Sciences de l'Éducation. Étude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités¹

Bertrand DAUNAY & Yves REUTER
IUFM Nord — Pas-de-Calais
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE – E.A.1764

Le corpus sur lequel nous avons travaillé est issu d'un ensemble de plus de 170 textes de souvenirs d'écriture ou de lecture sollicités en 1999-2000, au début d'une unité de valeur de licence de Sciences de l'Éducation à l'université de Lille III, intitulée : « Didactique de la lecture et de l'écriture. Approches socio-culturelle et psycho-affective »². Les consignes étaient les suivantes :

- « Écrivez un problème de lecture ou d'écriture que vous avez rencontré à l'école ou hors de l'école » ;
- « Écrivez un problème de lecture ou d'écriture que vous avez rencontré à l'université »³.

Ces souvenirs faisaient l'objet, lors du contrôle final, d'une analyse guidée par des questions. Au travers de ce retour réflexif, nous espérions que les étudiants intégreraient et opérationnaliseraient les contenus du cours et leurs lectures théoriques en les articulant à leur vécu et à leurs expériences de l'écrit. A cette fin, ils étaient prévenus, dès la remise de leurs souvenirs, de l'« esprit » de l'évaluation finale.

Cet ensemble de souvenirs⁴ nous intéresse à plus d'un titre dans la perspective de recherche qui est la nôtre. En premier lieu, il s'agit de tester, dans le champ

-
1. Cet article est la version remaniée d'une conférence prononcée lors du quatrième congrès international de l'AECSE, *Actualité de la recherche en éducation et formation* (Lille, 6-7-8 septembre 2001).
 2. Nous disposons aussi des écrits des étudiants des années précédentes et de l'année 2000-2001 mais nous ne les prenons pas en compte dans cette étude.
 3. A cela étaient ajoutées quelques injonctions destinées à faciliter les divers usages de ces textes : ne pas dépasser deux pages, écrire lisiblement...
 4. Nous ne traitons pas ici les analyses effectuées par les étudiants eux-mêmes à l'issue de l'U.V.

de la didactique du français, un mode de recueil de données dont nous pensons que sa « légèreté » et ses intérêts peuvent faciliter les interactions entre l'espace de la recherche et celui de l'intervention. En second lieu, il s'agit d'analyser ce que ce recueil de données et ses modes de traitement peuvent nous apporter quant aux questions auxquelles s'attache, à l'heure actuelle, notre équipe de recherche, à savoir le rapport à l'écriture, sa constitution, les représentations de l'écriture, le positionnement du scripteur dans ses écrits (Delcambre & Reuter 2000)...

Dans cette optique, et dans une phase encore exploratoire de notre travail, nous avons mené nos investigations autour de deux grands axes : les « contenus » de ces souvenirs en ce qu'ils confirmaient (ou non) des études antérieures ou étaient susceptibles de produire des savoirs nouveaux sur l'« image déclarée » du scripteur et sur son rapport à l'écriture⁵, les formes du discours sur l'écriture au sein même de ces souvenirs écrits (l'« image énoncée »)...

Pour alléger les analyses et pouvoir, plus facilement, renvoyer à des textes précis, nous avons constitué deux corpus⁶. Le premier comprend trente-huit souvenirs (issus du premier groupe d'étudiants) sélectionnés par rapport aux dimensions traitées dans les deux premières parties (et notamment par rapport à la prise de notes). Le second corpus comprend vingt-deux souvenirs (dix issus du premier groupe et douze du second groupe d'étudiants). Ce sont des textes narratifs, sélectionnés afin d'approfondir les fonctionnements de cette catégorie d'écrits.

1 QUELQUES « CONTENUS » DES SOUVENIRS

1.1 CINQ DIMENSIONS RÉCURRENTES DANS LES SOUVENIRS

Cinq dimensions, déjà mentionnées dans la littérature théorique consacrée au sujet, voient leur poids confirmé : l'importance de l'école (dès la maternelle), les genres, le destinataire et l'évaluation, la décomposition de l'écriture en catégories peu articulées et les tensions. Nous les évoquons très succinctement ici.

Un grand nombre de souvenirs répondant à la première consigne renvoient à la scolarité (soixante sur soixante-douze) et même à l'école élémentaire (au moins vingt-cinq)⁷. L'importance de l'école — et notamment dès les premières années consacrées à l'écrit — se voit ainsi confirmée avec une insistance notable sur des dimensions, telles la relation affective à l'enseignant ou les outils utilisés, trop souvent sous-estimées dans nombre de modèles théoriques de l'écriture. Le souvenir R99.38 nous semble tout à fait significatif quant au poids de ces dimensions.

Les souvenirs vérifient aussi l'importance des catégorisations génériques et, plus

5. Considérée hors de toute tâche spécifique et inférée à partir d'entretiens (*cf.* Delcambre & Reuter 2000).

6. Faute de place, nous avons, pour cet article, réduit le nombre de textes intégralement reproduits (L'orthographe n'a pas été modifiée).

7. Dont quatre en maternelle et vingt et un au primaire...

particulièrement, de certaines d'entre elles. Cela peut s'observer, d'entrée de jeu, au travers des titres que les étudiants donnent à leur écrit (« récit... », « description... », « exercice... ») ou des formes adoptées qui tendent à osciller entre la rédaction « autobiographique » (cf. R.99.30 en annexe) et la dissertation (cf. R.99.69). Face à l'insécurité suscitée par une consigne ne renvoyant pas à un genre solidement pré-formaté les étudiants répondent en faisant appel à des moules issus de la tradition scolaire⁸. Cette importance des catégorisations génériques peut encore se lire au travers des contenus eux-mêmes : d'abord par le renvoi à des genres scolaires fréquents, essentiellement issus de la discipline français⁹ (rédaction, dictée, dissertation...), ensuite par la référence à des genres universitaires (dossiers, commentaires de textes...) ou extrascolaires (lettre de motivation) qui partagent notamment les propriétés d'être faiblement codifiés de manière explicite, d'être peu enseignés et d'être ressentis comme radicalement nouveaux par rapport à ce qui s'est pratiqué dans le secondaire¹⁰.

La troisième dimension convoquée est fort connue : il s'agit de celle du destinataire particulièrement lorsqu'il est associé à des enjeux évaluatifs. Elle s'impose néanmoins par sa récurrence et la force des affects qui lui sont liés. Les étudiants manifestent ainsi, au travers de leurs écrits scolaires ou non¹¹, comment cette dimension est susceptible de les atteindre dans leur dignité et leur intégrité de sujet ainsi que de secréter des effets de blocage qui perdurent bien au-delà de la situation de référence (voir R.99.9 et le dernier paragraphe de R.99.71).

Le quatrième trait de ces souvenirs d'écriture sur lequel nous nous attarderons concerne la façon dont l'écriture est, très souvent, pensée en termes de composantes avec essentiellement les idées, le plan, la langue (orthographe, ponctuation, majuscules, lexique...), la graphie... Ce mode de construction de l'écriture appelle quelques remarques de notre part :

- il est très marqué par les discours scolaires les plus traditionnels et, en tant que tel, il fonctionne sur une dichotomie fond / forme qui ne pense l'écriture et l'écrit que comme des transcriptions d'un « pré-pensé » ;
- il est très peu intégratif (ces composantes sont simplement juxtaposées) ;
- il est presque exclusivement centré sur les « bas niveaux » et l'intra-phrastique (en occultant relativement souvent le texte en tant que forme globale régie par des contraintes et le discours en ce qu'il est structuré par des dimensions pragmatiques) ;

8. Sans oublier non plus que ces souvenirs sont sollicités dans un cadre encore scolaire.

9. De ce point de vue, le très faible nombre de souvenirs se référant à d'autres disciplines confirme la force de l'association écrit / français.

10. Voir aussi, dans cette perspective, le texte R.99.69 et notre second point consacré à la prise de notes.

11. Voir, ici encore, la lettre de motivation.

- il génère des problèmes, des tensions et des représentations, dont on peut supposer qu'ils ne sont pas les plus adaptés pour maîtriser l'activité scripturale (notamment en ce qu'elle est en relation avec la construction des savoirs).

En effet, si écrire c'est tenter de tout écrire du (pré) pensé, il s'agit alors essentiellement d'avoir des idées et de les ordonner en rendant le texte le plus possible conforme au « réel » et en considérant tout ce qui est de l'ordre de l'explicitation et de l'argumentation construite comme du baratin :

« J'ai le souvenir fort lointain (année 1958) d'un sujet de rédaction donné à l'école élémentaire au cours moyen : « Racontez une journée de vacances ».

Il fallait composer ce sujet en une quinzaine de lignes. Cet exercice nouveau, effectué de façon rituelle tous les quinze jours, le samedi après-midi m'embarrassait beaucoup en général.

Ce sujet me posait quelques problèmes : celui tout d'abord du choix. En effet, la journée à choisir devait être racontable pour pouvoir être lue par la maîtresse. Je choisis de raconter une journée passée à la mer avec mes parents en réunissant tous les éléments positifs (météo, trajet, journée bien remplie, retour...). Toutes ces idées étaient en bloc dans ma tête. Il fallait écrire, faire un petit brouillon au crayon gris sur un cahier puis recopier son texte sur son cahier de composition française en écrivant bien avec un porte-plume.

La tâche me semblait longue, laborieuse et réunissait pour moi, à elle seule, beaucoup de difficultés. D'abord, il fallait me souvenir des différents moments. Ensuite, je focalisais surtout sur ce que j'avais fait. Le reste de la journée était assez difficile à me souvenir ; il me fallait fournir un gros effort de mémoire pour relater les différents événements, construire un texte... J'éprouvais beaucoup de mal à reconstituer cette journée dans un ordre chronologique.

Toutes ces difficultés à surmonter apparaissaient d'emblée, je n'arrivais pas à sélectionner, sérier, hiérarchiser mes idées. Après un moment où tout s'embrouillait, je construisais le texte pas à pas c'est à dire phrase après phrase en essayant d'enchaîner, de lier les idées. J'avais beaucoup de « coupures d'idées » au fur et à mesure de la construction du texte. J'étais plus centrée sur la succession de mes actions par rapport à l'ensemble de la journée que sur le contexte. Beaucoup de détails qui me semblaient intéressants n'étaient pas exploités car je ne savais pas comment les inclure dans le texte. [...]» (R.99.8)

« [...] Je pense que mon problème en rédaction venait également du fait que j'inscrivais sur le papier toutes les idées qui me venaient à l'esprit,

dans l'ordre où elles me venaient à l'esprit. Donc, s'il y avait une étape de brouillon avant de rédiger la copie, elle ne me servait pas vraiment de brouillon. En effet, j'écrivais mes phrases dans le même ordre que sur ma copie, parce que le manque de temps me faisait peur et que j'avais toujours peur d'oublier ce que je voulais écrire. Lorsque je pense à ma façon de rédiger à l'école, à ce qui se passait dans mon esprit, j'ai l'impression d'une sorte de « bousculade d'idées ». [...]» (R.99.18)

« [...] J'ai une amie en licence également, qui parvient toujours à avoir des notes satisfaisantes à ses devoirs. Je ne sais pas comment cela peut se faire car du point de vue du vocabulaire, elle n'en a pas plus que moi mais il est vrai qu'elle formule ses phrases d'une certaine façon qui fait qu'on aime lire ce qu'elle écrit. Ce qui pourrait aussi expliquer ce fait est qu'elle arrive à « baratiner ». Même quand elle n'a pas beaucoup d'idées sur un sujet, elle parvient à écrire des pages et des pages. Elle meuble chaque idée. C'est une chose que je ne réussis pas à faire. Lorsque j'ai une idée, je l'écris. Je dis les choses simplement. Je n'aime pas tourner autour du sujet sans y répondre directement. [...]» (R.99.43)

Nous insisterons enfin sur le fait que nombre de ces souvenirs confirment l'importance de certaines tensions (Reuter 1996 : 71–74). Quatre d'entre elles se caractérisent ainsi par leur récurrence.

La première concerne essentiellement la rédaction et plus précisément les consignes qui sollicitent l'appel au vécu des élèves : s'exprimer devient alors s'exposer et courir le risque de se voir stigmatisé en tant que sujet (voir, en annexe, R.99.42).

La seconde renvoie à des questions d'éthique, avec notamment la référence à des valeurs telles que la sincérité et l'originalité. Dans le premier cas, il s'agit d'étayer pour d'autres un effet que l'on n'a pas ressenti, en faisant donc semblant :

« L'exemple de problème que je vous propose est un problème d'écriture même si le but final de ce travail était une présentation orale. C'était en classe de seconde, le professeur nous avait demandé de choisir un livre dans une liste. Il fallait que nous lisions le livre et que nous en fournissions une fiche de lecture. Nous devions l'exposer au reste de la classe et leur donner envie de lire le livre. [...] Je choisis de lire La chartreuse de Parme de Stendhal. Après la lecture du livre le problème se posa : je devais donner à d'autres l'envie de lire un livre pour lequel je n'avais pas eut d'enthousiasme. De plus, je savais que l'épaisseur du livre en rebuterait plus d'un. Il fallait aussi surmonter cette barrière. Trouver l'intérêt du livre était la solution. La première partie de la fiche devait retracer la vie de l'auteur et citer

ses œuvres. Une brève biographie en fait. Cette partie a été facilement réalisable grâce aux informations contenues dans le livre.

La seconde partie de l'exposé m'a posé plus de difficultés. Il fallait que je fasse un résumé de l'histoire et l'arrêter à un moment que je décidais cruciale. Ceci afin de laisser les auditeurs en haleine, avides de connaître la suite.

Je crois pouvoir dire aujourd'hui, avec objectivité, que je n'ai pas du être très performante dans ma tentative. Sans doute aucun de mes camarades n'a éprouvé l'envie de lire ce livre. En effet mon manque d'enthousiasme a du transparaitre dans mon exposé. » (R.99.39)

Dans le second cas (cf. R.99.30 en annexe), il s'agissait — au CM2 de faire la part entre imaginer, inventer et s'inspirer, en l'absence sans doute de toute réflexion sur ce sujet dans le cadre de l'enseignement.

La troisième tension concerne la gestion de l'émotion (que l'on ressent/ que les autres peuvent ressentir) dans un écrit que l'on souhaite raisonné et argumenté (voir R.99.65).

La quatrième et dernière tension sur laquelle nous nous arrêtons est évoquée très fréquemment : elle touche à la gestion du temps, considéré comme insuffisant (voir, par exemple, R.99.41). Si l'angoisse tient une part importante dans ce cas de figure, deux dimensions ont — au vu des divers souvenirs — une part déterminante dans ce type de problèmes : la volonté de tout dire (ou du moins d'en dire le maximum¹²) et la difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire. De manière frappante en tout cas, la question construite par les étudiants est « Comment en dire le plus possible ? » et non « En fonction du temps dont je dispose, que puis-je sélectionner et écrire de fondamental dans le cadre de la consigne ? »¹³.

1.2 UN GENRE SPÉCIFIQUE : LA PRISE DE NOTES

Outre la récurrence de certaines dimensions de l'écriture, quel que soit le niveau scolaire et la catégorie d'écrit, de tels corpus de souvenirs permettent aussi d'approfondir, par une autre voie, certaines connaissances sur des genres fréquemment mentionnés. Tel est le cas de la prise de notes, genre pour lequel il existe une opposition entre la place et la fonctionnalité qui sont les siennes dans l'appareil scolaire et la précision des études (voire des pistes de remédiations). L'analyse d'une vingtaine de textes sur ce genre nous a permis de préciser certains problèmes dont nous rendons compte — une fois de plus — trop succinctement.

12. Ce problème a été relevé depuis bien longtemps dans les études sur les stratégies mises en œuvre, notamment lors des examens.

13. Il n'est pas sûr d'ailleurs que ce problème, pourtant essentiel, soit traité, à un moment ou à un autre, dans les dispositifs d'enseignement.

Quatre éléments semblent déterminants pour installer les étudiants dans une position « basse » : les contenus sont hétéro-générés, ils sont en général nouveaux et ressentis comme difficiles, il faut les acquérir et enfin il n'y a rien à dire de personnel dessus (*i.e.* il faut les acquérir tels quels et le temps de leur enregistrement ne permet pas d'appropriation – restructuration).

A ces quatre éléments vient sans doute s'en ajouter un cinquième, lui aussi récurrent, lié aux modalités même du discours professoral : contrairement à ce qui se passait au lycée, les enseignants, à l'université, n'aident plus (ne guident plus) par le rythme, les indications explicites, les plans préalables...

Dès lors, la tâche s'effectue en tentant de gérer deux tensions structurelles :

– sélectionner en ne sachant pas juger, d'emblée, ce qui est essentiel et ce qui ne l'est pas ;

– tout prendre, ce qui s'avère impossible.

La solution de compromis, majoritairement adoptée, consiste alors à « en prendre » le maximum en écrivant le plus vite possible à l'aide d'un code d'abréviations souvent personnel et d'un allègement de nombre de normes scripturales (graphie, orthographe, accents, ponctuation...).

Si, jusque là, nous ne faisons que retrouver par cette voie les données d'études antérieures, il nous semble en revanche que le corpus fournit des informations moins connues sur ce que cette solution engendre comme contraintes voire comme dérives complémentaires.

Ainsi, dans le temps même de la prise de notes (voir R.99.10 et 11), écrire s'oppose à regarder (l'enseignant) et même à comprendre (ce qui est un comble au moment où l'on insiste sur la fonction heuristique de l'écriture).

Pour les plus sérieux des étudiants, cela implique, en tout cas, hors du cours, un « sur-travail » : recopier, en « mettant au propre » et en essayant alors de sélectionner, d'organiser et de comprendre.

Et cela génère encore deux risques de dérives mentionnés fréquemment. Le premier (*cf.* R.99.37) consiste à transférer dans les autres écrits les techniques mises à l'épreuve lors de la prise de notes (abréviations, allègement des normes syntaxiques, orthographiques...). Le second consiste, lorsque l'« esprit » et la « technique » de la prise de notes sont mieux maîtrisés, à les déplacer sur d'autres pratiques en s'efforçant de n'écrire que ce qui paraît « essentiel » et en élaguant tout le reste...

Comme on peut s'en rendre compte, ce corpus permet aussi de préciser — *via* des textes — non seulement la position d'écriture adoptée dans un genre précis mais encore les facteurs qui contribuent à la faire adopter ainsi que les dérives qu'elle génère...

2 L'IMAGE DU SCRIPTEUR DANS LES RÉCITS DE SOUVENIRS

L'analyse qui suit portera sur une partie du corpus, les textes sur un problème d'écriture, dont ont été retirés les textes qui ne respectaient pas en tous points la consigne (par exemple ceux qui relataient un souvenir heureux et non un problème ou ceux qui portaient sur un problème général d'écriture sans le récit d'un souvenir précis) ainsi que les textes portant sur une activité d'écriture subordonnée à une autre activité scolaire (compte rendu de lecture et prise de notes).

Cette sélection a permis l'élaboration d'un corpus peu étendu (de 22 textes) et relativement homogène : les *récits de souvenirs personnels d'un problème précis d'écriture*, susceptible d'une analyse cohérente, sous-tendue par une hypothèse : une écriture sur l'écriture, conçue comme récit rétrospectif mettant en scène une représentation d'un *soi scripteur*, peut faire apparaître de façon particulière la question du positionnement du scripteur et de son image dans l'écriture.

Il ne s'agit pas ici d'étudier l'image (re)construite par le récit d'un scripteur ancien, mais l'image actuelle du scripteur telle que le récit lui-même permet de le (re) construire, la question pouvant se formuler ainsi : comment le scripteur se donne-t-il à voir comme concepteur d'un discours sur l'écriture ?¹⁴

2.1 DES ÉCRITS RÉFLEXIFS

Quatre textes du corpus apparaissent (au moins en partie) comme des textes réflexifs assumés, faisant clairement ressortir les traces de la mise en abyme que représente une écriture sur l'écriture, et mettant par là même en scène (en le thématissant) le scripteur actuel : il s'agit des textes D99-10, R99-26 (dans leur totalité) et R99-22, R99-56 (pour leur introduction).

On voit apparaître dans D99-10 (voir annexe 12) trois niveaux : la situation d'écriture proprement dite, en caractères romains (les 5 derniers paragraphes) ; l'introduction du premier devoir, en caractères italiques (les 2 premiers paragraphes) ; le récit proprement dit du premier devoir, également en italique (paragraphes 3 à 6) — lequel est lui-même de nature réflexive puisqu'il porte sur le texte lui-même en train d'être produit (mais il reste à un niveau différent des deux autres, comme le fait apparaître la différence d'évocation du destinataire : « *vous* » dans ce cas ; anonyme passivé dans les deux autres : « *consigne qui m'a été donnée* » ; « *cet écrit m'a été rendu* »).

A tel point qu'il n'est pas facile de trouver dans ce texte des éléments qui soient *au premier degré*, c'est-à-dire qui racontent un événement en lui-même, indépendamment de la situation d'écriture de cet événement : si l'on évacue tout ce qui est

14. Il s'agit là d'une image *énoncée*, c'est-à-dire (re)constructible à partir du texte ; sans doute cette image peut-elle être *déclarée*, mais c'est là, on le verra, un cas rare dans notre corpus. Sur cette distinction entre images *énoncée* et *déclarée* et sur une typologie plus générale des images du scripteur, cf. Delcambre & Reuter (2000 : 11–13).

en romain, tout ce qui fait une allusion directe à la consigne et à la situation de production, il reste l'allusion aux « examens lors de mon bref passage en DEUG d'histoire ».

Le jeu que construit le scripteur est ici évidemment assumé : la consigne est rappelée (première phrase, niveau 2) et dès le départ de manière critique (« je tiens expressément à rappeler la consigne » soulignement de *oral*) ; discours métatextuel sur la notion de souvenir (« [...] ma catégorie « souvenirs » » ; « bribes mnésiques ») ; commentaire de la position du scripteur au moment de la rédaction du « souvenir » (« je suis partagé entre le désir » ; « J'arrête le « J'y vais... J'y vais pas », J'y vais : »).

Ce choix d'écriture est donc une manière assez efficace de donner à voir ses conceptions de l'écriture et en tout cas un positionnement précis : on voit bien ici comment le scripteur construit ici l'image d'un scripteur *non dupe* de la situation imposée, *en maîtrise* des attentes institutionnelles, ce qui est particulièrement lisible dans l'expression d'un refus de l'écriture « académique », mais aussi dans l'affichage d'une revendication d'une position en *distance* (« désir *amusé* de produire un écrit », « exercice de style *loufoque* », « *humour* ») : mise en scène (et en abyme) des conceptions que le scripteur croit attendues par le destinataire, auquel il renvoie ses propres attentes¹⁵, en ne jouant pas le jeu finalement. Curieux paradoxe : c'est précisément quand le souvenir d'écriture n'est pas mis à distance (puisqu'il est homologué à la situation d'énonciation) que la distance est la plus forte.

C'est ce que dit explicitement l'autre exemple d'« attitude réflexive » (le mot est dans le texte même) : R99-26 (voir annexe 13). Le scripteur pose en effet que son écriture *sur le fil* de l'écriture est contraire à la « vision de « Sirius » ». Ce que rajoute R99-26 par rapport à D99-10 est cette analyse de son choix — qui explicite l'image du scripteur analysée plus haut : « je choisis délibérément une attitude réflexive sur la demande plutôt qu'une vision de « Sirius » » ; « [...] qui m'oblige à déjouer ses tours *en me défilant* ». Car c'est bien *se défiler* que de faire finalement comme les autres (poser un problème d'écriture) en faisant comme si on ne le faisait pas... On verra que les modes d'écriture isolés ici se retrouveront chez d'autres, qui prennent plus volontiers le risque de l'exercice imposé.

Le début de R99-22 est de la même veine (mais avec un « vous » à l'adresse du lecteur — contrairement à R99-26 et à D99-10 dans deux de ses niveaux), et fait ressortir le refus de « l'écriture banale ». R99-56 en revanche, de nature réflexive également, ne présente pas les mêmes caractéristiques que les précédents textes : ni métacommentaire sur le choix de cette attitude réflexive, ni remise en cause de la consigne ou du contexte de production (voir annexe 15).

15. Illustration assez limpide du « jeu spéculaire qui fonde le cadre figuratif », pour reprendre les mots de Ruth Amossy (1999 : 12). Elle emprunte la notion de « cadre figuratif » à Benveniste (1974 : 82), pour qui « l'énonciation pose deux « figures » également nécessaires, l'une source, l'autre but de l'énonciation ». Cf. encore C. Kerbrat-Orecchioni (1980 : 20).

Dans tous ces textes, le fait d'écrire sur l'écriture est mis en scène d'une manière forte : par tout un jeu d'interventions métadiscursives, le scripteur *actuel* se met en scène explicitement et se donne à voir comme *concepteur* d'un discours sur l'écriture¹⁶.

2.2 LA RÉFLEXIVITÉ DE L'ÉCRITURE : LE PRÉSENT DE COMMENTAIRE

Dans les autres textes, ceux qui *jouent le jeu*, comment le scripteur se donne-t-il à voir comme concepteur d'un discours sur l'écriture ? Il convient d'étudier l'usage du présent de commentaire, même s'il est très faiblement représenté, dans la mesure où il est le signal possible d'un positionnement distancié du scripteur. Les modalités sont la forme la plus nette de ce signal : « Ce ne fut pas le cas, *semble-t-il*, de mon professeur », « *peut-être* » (D99-8); « *Il me semble* que la principale difficulté... » (R99-65). Autre forme de distance, le lien instauré entre l'expérience passée et l'expérience actuelle : « Je ne *sais* pas s'il y a eu un déclic ou pas, mais je *fais* nettement moins de fautes d'orthographe » (D99-6); (R99-41) établit clairement un parallèle entre le problème raconté et le problème actuel du scripteur (qui ne décrit pas *théoriquement* des aspects du problème, mais fait le point sur certains dysfonctionnements et sur leurs causes possibles)¹⁷.

Cette distance induite par le présent dans un récit rétrospectif n'est cependant pas toujours sans ambiguïté, comme en D99-8 (voir annexe 14), exemplaire de ce point de vue : « *A cette époque*, je lui avais donné raison [...] *Aujourd'hui* je pense autrement » ; on a là de fait une vraie distance entre un vécu narré et une conception actuelle de l'écriture. Pourtant, dans cet exemple, cette distance énonciative permet finalement de masquer l'homologie entre le regard actuel sur l'écriture et celui que le récit construit ; les justifications données à la contestation actuelle de l'enseignant ramène le scripteur actuel à la situation du scripteur inscrit dans le récit, sans construire une distance théorique qui modifie les cadres de perception de la situation d'écriture : le refus ou l'acceptation de l'appréciation du professeur sont, en fait, de même nature. C'est ainsi que le dernier paragraphe pose que le professeur avait « mal explicité ses attentes », alors que le récit montrait précisément que l'élève avait parfaitement compris ces attentes mais refusait de s'y plier... Positionnement du scripteur *en apparence* théorique (à distance de l'objet traité), mais *en réalité* homologue à celui du scripteur inscrit.

Une telle homologie se retrouve en D99-9, où la critique *actuelle* de la position

16. Mise en scène qui fait ressortir assez clairement ce que D. Maingueneau appelle la « scénographie » d'un discours, qui dessine un « ethos » (ou ensemble de caractères de l'énonciateur — construit par le discours). Si ces textes permettent à leur lecteur de facilement reconstruire une scénographie (et l'ethos qu'elle fait apparaître), c'est que les indices discursifs ne manquent pas pour ce faire : c'était l'intérêt de commencer notre analyse par ces textes réflexifs.

17. « Ce problème d'écriture n'a pas été solutionné. Il est toujours présent. [...] ».

de l'enseignant de l'époque peut se confondre avec la réaction de l'élève-acteur : « Quand vous faites un tel effort, que vous pensez faire quelque chose de bien, que vous y passez du temps et qu'en retour vous avez un 4, eh bien je peux vous dire que vous n'avez plus du tout envie de vous fatiguer » : s'agit-il d'un discours indirect libre ou y a-t-il reprise dans le présent de la révolte de l'époque ? Il arrive aussi que la situation actuelle se ramène à la scription inscrite, par un retour sur le contenu de l'écrit : c'est le cas d'un texte (D99-2) qui, racontant la situation d'écriture d'une lettre de motivation, passe du récit de la difficulté à exprimer ses motivations, énoncées au passé (deuxième paragraphe) à l'énoncé au présent des mêmes motivations (sixième paragraphe).

Cette indécision énonciative empêche de décider si le scripteur se pose comme concepteur *actuel* d'un discours sur l'écriture. Il en est de même dans certaines remarques, dont on ne sait si elles sont à prendre comme des généralisations (actuelles) ou des commentaires de la situation décrite, comme dans ces exemples : « exercice périlleux car très rarement pratiqué pour ne pas dire jamais » (R99-56) ; « le professeur fait son entrée et nous accueille par une phrase « magique » pour de nombreux enseignants du secondaire » (D99-7) ; « « hors-sujet » avait-il dit (comme tendent à le faire beaucoup de professeurs !) » (D99-8) ...

Les présents de commentaire sont donc assez rares et pour beaucoup d'entre eux ambigus, puisqu'ils ne permettent pas toujours une coupure franche entre la situation du scripteur inscrit et celle du scripteur actuel : le *présent de commentaire* n'est que rarement un *commentaire présent*. Il n'y a rien à en déduire sur la capacité des étudiants à établir une distance avec leur récit et les conceptions de l'écriture que ces derniers construisent¹⁸. Nous cherchons simplement à saisir comment les scripteurs actuels s'emparent de la consigne d'écriture pour établir un positionnement explicitement distancié. Il est clair d'ailleurs que la consigne ne favorisait sans doute pas une telle écriture : le mode de discours qu'elle induit est le discours narratif, peu propice en lui-même à une distance commentative¹⁹ ...

C'est sans doute sur la consigne qu'il faut reporter les causes d'un fait assez troublant : on ne voit dans aucun texte ressortir une trace explicite de l'idée qu'écrire sur l'écriture peut aider à comprendre l'écriture et ses problèmes. De ce point de vue, les textes « réflexifs » analysés plus haut sont décevants : car la forme même de l'écriture permettait d'analyser ce qui, dans l'acte d'écriture, permettait de réfléchir sur l'écriture et de changer ses représentations : ainsi, R99-22 et R99-26, qui posent l'un par son manque d'imagination, l'autre son angoisse de la page blanche, ne vont pas jusqu'à observer qu'écrire là-dessus les amenait à trouver de quoi écrire

18. Nous le faisons d'autant moins que l'auteur de ces lignes s'est lui-même livré à ce jeu d'un récit sur un problème d'écriture et que les traits observés ici se retrouvent tous dans son écrit...

19. Et l'on se rappelle que le second corpus a été restreint aux récits rétrospectifs stricts.

et remplir la page... Il en est de même dans R99-56, qui pose que sa difficulté à écrire tient à l'absence de souvenir d'un problème et qui écrit par la suite : « Eurêka ! J'ai un deuxième exemple qui me revient en mémoire », mais sans du coup revenir à la réflexivité pour s'interroger sur le fait que l'écriture pouvait engendrer l'objet de l'écriture...

La même observation peut se faire concernant l'inscription du souvenir dans le texte : l'appel au souvenir lui-même est posé comme allant de soi, ce qui est souvent le cas : il n'y a pas d'exemple de souvenir né de l'écriture, ou simplement d'une référence à un scripteur actuel *agissant* sur le passé. La trace mnésique, quand elle est signalée, est donnée pour elle-même. Certes, il y a bien quelques remarques sur la force actuelle du souvenir : « Aujourd'hui, je me souviens *encore* » (D99-1) ; « Je me souviens de la date *sans problème* » (D99-2) ; « Je me souviens », « Je peux dire », « Je peux vous dire » (D99-9) ; ces insistances sont bien le signe d'une trace marquée par l'écriture. Mais la plupart du temps, le rappel du souvenir est un outil narratif : « Je me souviens » (*cf.* D99-5, D99-6, D99-7, D99-12, R99-8, R99-9) et l'écrit actuel n'est jamais présenté comme déclencheur du souvenir (si l'on ne tient pas compte de D99-10, qui construit son souvenir en écrivant).

D99-4 est un exemple assez intéressant de ce point de vue, puisqu'il thématise le souvenir : « J'ai été confronté à un petit problème, *qui m'a rappelé* que cela m'arrivait souvent » ; ce qui amène à cette remarque : « Ce qui m'a paru étrange » (et non « ce qui me paraît étrange »), comme si le souvenir d'un souvenir était l'objet de l'écriture ; d'où la conclusion (où souvenirs passé et présent se mêlent) : « *Je n'ai jamais compris pourquoi [...]* » Cas vraiment intéressant : c'est l'acte d'écriture *raconté* qui déclenche une réflexion théorique, occultation claire de l'efficacité possible du récit en construction...

Il faut faire un sort particulier à R99-9, intéressant par son résumé final, en trois points : « je me souviens que [...] ». Le résumé aurait pu construire un scripteur qui explicite les *causes* d'un problème (la difficulté en orthographe et l'échec en dictée) : au lieu de cela, il inscrit encore la compréhension de la cause dans le passé (« je me souviens que je détestais les dictées *parce que* je n'avais aucune bonne note ») ; et cela explique à la fois que le problème raconté au quatrième paragraphe, la surcharge cognitive (le mot n'est pas employé), n'est pas repris dans le résumé et que le scripteur ne s'amuse pas à poser que son acte *actuel* d'écriture fait apparaître le problème traité (ce qu'atteste pourtant le nombre d'erreurs orthographiques) : le fait de dire que « ce problème n'a jamais été résolu jusqu'à ce jour » n'est pas la marque d'un retour réflexif sur son propre écrit.

2.3 L'ÉCRITURE AUTOBIOGRAPHIQUE

Le fait que les récits étudiés ne font que rarement apparaître *de façon explicite* le scripteur comme concepteur d'un discours sur l'écriture est à mettre sur le compte

de l'écriture autobiographique²⁰, qui à la fois met en scène un récit et occulte les grilles de construction de ce récit... Cependant si on analyse les textes, on voit bien que cette grille est plus ou moins apparente, même si elle n'est jamais explicitée, théorisée.

R99-42 (voir annexe 8) est exemplaire de ce point de vue, quand il reporte sur le scripteur inscrit dans le récit une prise de conscience théorique dont l'écriture actuelle (ou son contexte universitaire) est certainement davantage responsable²¹. C'est le propre de l'écriture autobiographique de recadrer dans un temps donné des discours ultérieurs, ce qui dessine une éthique actuelle exemplifiée par le passé. On en a ici des indices nets avec des mots comme « concept figé de « famille » », « violence », « pouvoir », « abus », « soumise », « tension », *etc.* Il n'empêche que c'est sur le scripteur inscrit qu'est reportée la *théorisation* de l'écriture : « je posai le crayon et pris alors conscience du pouvoir de l'enseignant », « Je cherchais à comprendre : [...] cela me fit violence une seconde fois. J'étais contrainte d'envisager ma vie comme sans intérêt, hors norme... ». Preuve inscrite ici qu'une situation d'écriture aide à « prendre conscience », à « comprendre »... mais pas la situation actuelle !

Il convient de noter que si R99-41 (déjà analysé) dérape ensuite dans le présent actuel, c'est bien dans le passé qu'il inscrit sa prise de conscience (« Je me rends compte *alors* [...] »). R99-8, comme R99-42, est intéressant à étudier : le souvenir d'écriture est posé comme « fort lointain (année 1958) » ; or le récit est très précis, avec une insistance particulière sur les difficultés éprouvées alors à se « souvenir des différents moments » (*cf.* « le reste de la journée était assez difficile à se souvenir »), à « reconstituer cette journée dans un ordre chronologique » (cinquième paragraphe). Le travail *actuel* du souvenir est occulté mais décrit dans l'événement raconté. C'est finalement la même occultation qui s'opère à propos des autres aspects de l'écriture : et on est étonné, pour un souvenir lointain, de voir la précision des descriptions des difficultés, qui ne peuvent venir que d'une grille théorique assez limpide au demeurant, qui dessinent des *tensions* propres à l'écriture²² : surcharge cognitive (« La tâche me semblait longue, laborieuse, et réunissait pour moi, à elle seule, beaucoup de difficultés » ; « Toutes ces difficultés à surmonter apparaissaient d'emblée, je n'arrivais pas à sélectionner, sérier, hiérarchiser mes idées »), problème de la linéarisation des idées (« J'avais beaucoup de « coupures d'idées » au fur et à mesure de la construction du texte » [Noter les guillemets]), problème de la décentration (« J'étais plus centrée sur la succession de mes actions [...] que sur le

20. *Cf.* ce titre donné à un devoir : « Souvenir d'enfance » (D99-6).

21. C'est ce qui donne du sens aux premiers mots : « Le souvenir que j'évoque ici s'inscrit lors de ma troisième année de collège » : le discours théorique aussi !

22. Au point qu'on imagine bien ce scripteur lecteur de Reuter (1996)...

contexte »), écarts entre l'imagination et l'écriture (« Beaucoup de détails qui me semblaient intéressants n'étaient pas exploités, car je ne savais pas les inclure dans le texte »), influence du contexte (« représentation mentale de la correction »).

2.4 LES TRACES NARRATIVES D'UN POSITIONNEMENT DU SCRIPTEUR

Le positionnement du scripteur dans son discours sur l'écriture se masque donc derrière l'écriture événementielle, le récit. Le récit lâche cependant, assez logiquement, des traces d'un positionnement *théorique* : c'est le cas par exemple des *généralisations* — dont on a déjà vu²³ des exemples qui ramenaient au présent des faits passés narrés. C'est plus nettement le cas des *oppositions* qui affleurent dans les récits, dont voici quelques exemples :

- R99-65 pose une opposition entre la connaissance d'un type d'écrit et la mise en mots d'un contenu (affectif) — source de difficulté d'écriture : « *Pourtant*, l'acte d'écriture fut difficile » ; « *l'émotion* [...] devenait un obstacle à l'écriture ».
- R99-56 pose une première opposition entre l'explication magistrale d'une technique et sa mise en œuvre : « *mais* le plus dur restait à faire » et une seconde opposition entre l'exigence supposée et l'inclination du scripteur : « Il fallait [...] faire compliqué là où on aimerait faire simple ».
- R99-42 pose une opposition entre l'appréciation du scripteur supposée du lecteur : « progressivement, des images me venaient à l'esprit, *mais* lorsque je les envisageais transférées à l'écrit et lues, *en outre*, par un professeur qui devait m'évaluer, elles me semblaient anodine, voire ridicules ».

Le récit, plus simplement, par la linéarité des informations, fait ressortir une théorie implicite de la *linéarité des opérations* (qui fait apparaître celles-ci comme isolables, même si la logique ou l'évidence de leur succession n'est pas pensée). On en a un exemple banal en R99-56, qui se présente comme un manuel de composition : « trouver le sujet », « élaborer le sujet », « les recherches, les interviews », « rédaction de la problématique », « choix du vocabulaire », « réflexion, tâtonnements », « introduction », « premières lignes », « conclusion »... La linéarité des opérations est *décrite* également en R99-8, R99-24, R99-30, R99-41, R99-42.

Les descriptions (initiales le plus souvent) sont également sources d'information. On peut ici parler de *mise en scène des problèmes et des représentations sur l'écriture*. Les descriptions mettent ainsi en lumière les paramètres d'une situation d'écriture — qui pourraient facilement se muer, dans un discours explicatif, en *cause* ou

23. *Supra*, p. 13.

effet d'un problème d'écriture, mais qui reste en l'état au stade d'un composante narrée :

- les acteurs : D99-3 ponctue son texte de remarques sur les acteurs : « J'aperçois des têtes penchées, des mines soucieuses, des crayons qui s'agitent » ; « les autres écrivent » ; « Mais je suis souvent interrompue par les déclarations intempestives des surveillantes » ; « Et c'est alors que le professeur intervient ». Cf. encore D99-7 (« Assis, au fond de la classe, avec des copains plus ou moins chahuteurs [...] », « [...] voisin qui ne peut rien me refuser au titre de la solidarité familiale. En effet, je suis assis à côté de mon cousin ») ; D99-12 (« tous les autres étudiants de l'amphi étaient dans le même cas que moi » ; « nous avons demandé des explications au professeur ») ; R99-9 (la maîtresse « méchante »)...
- les lieux : « Je me retrouvais assise à une table, dans une salle immense et inconnue où régnait un grand silence » (D99-3) ; « Je me souviens d'être assise à l'avant-dernier rang. Devant moi se trouvait un tableau où une dictée était soigneusement écrite par la maîtresse » (R99-9)
- le temps : « Le dernier jour arriva, la lettre n'était toujours pas écrite [...]. Pressée par le temps [...]. Finalement, la lettre fut rédigée ce matin-là en moins d'une heure » (D99-2) ; « Je ne dispose plus de suffisamment de temps » (D99-3)
- l'époque et le contexte : « C'est la première fois que je suis les cours à l'université [...]. J'avais très peur de ne pas être à la hauteur, surtout pour la rédaction de la dissertation, *un exercice que je n'avais pas fait depuis onze ans*. En effet [...] » (R99-41) ; « Il y a fort longtemps que j'ai abandonné ce type d'écriture qui fut d'ailleurs toujours un exercice un peu redouté. J'arrivais *donc* [...] » (D99-3) ; dans un texte (R99-42), la série des circonstances narratives construisent un cadre problématique et toutes les informations données peuvent prendre statut de cause ou effet du problème, sans que cela soit dit : « Il était fréquent que l'on nous demande [...] », « l'exercice me paraissait banal voire simple », *etc.*

Il faut noter que l'absence d'information sur tel ou tel paramètre peut être, en creux, une façon de souligner la nature du problème : D99-3, par exemple, parle d'un devoir sans qu'on sache de quoi il s'agit ; ce qui fait ressortir tout le reste (les émotions du scripteur inscrit).

La structure narrative elle-même peut avoir pour fonction de faire ressortir le problème et le positionnement du scripteur : soit le problème est explicitement posé et le récit construit comme exemplification (D99-1, D99-2, D99-4), soit le problème apparaît par les circonstances du récit lui-même (toutes les autres) ; dans ce cas, soit

il se construit sur une rupture qui fait sens — c'est bien sûr le cas quand le problème est l'évaluation (D99-5, D99-9, D99-11, R99-30)²⁴ —, soit le récit construit le problème linéairement.

Il faut s'arrêter sur un cas particulier, quand le récit construit une justification de la norme scolaire à l'œuvre dans le récit : c'est le cas de D99-5, qui peut en fait se lire non comme le récit événementiel d'un problème (l'écart entre un travail jugé réussi par le scripteur et l'évaluation négative), mais comme le récit d'une prise de conscience de la légitimité de cet écart : « Je me devais à présent d'avoir une attitude plus technique » ; « expliqué », « j'ai compris », « j'ai réussi à décrocher un 12 car, après deux ans, je maîtrisais la méthode » ; un tel positionnement change la nature même du récit, qui devient un *conte de fée scriptural*, au prix évidemment de l'occultation du vrai problème d'écriture : pourquoi ne comprend-on pas tout de suite ce qui est expliqué ? Il en est de même de D99-11 (« Les annotations de Mme D..., sur notre dossier, nous ont démontré que [...] » ; « Nous avons été sanctionnées dans notre note, *ce qui était normal*, puisque [...] ») ou de D99-12 (« Et finalement je me suis rendu compte que le sujet n'était pas si compliqué qu'il en avait l'air. En effet, *dès que nous avons eu les explications [du professeur]*, je me suis lancée »).

D99-6 est exemplaire de l'occultation du problème, par le récit d'un « *déclat* » en orthographe dû à une réussite inattendue à une dictée de brevet des collèges, alors que le premier et l'avant-dernier paragraphes posaient de façon limpide des pistes à creuser pour expliquer les erreurs orthographiques (découragement par la mauvaise note, notation négative, image de soi face aux autres et à soi-même) : l'écart entre l'échec (l'apprentissage) et la réussite (l'examen) n'est pas même posé. R99-24 est du même genre, mais d'une autre façon, puisqu'il inclut, sans les souligner, dans le cadre du récit, les critères d'évaluation qui expliquent l'échec, sans poser le problème même de la validité de ces critères ou de cette forme d'évaluation (« J'ai à peine regardé les documents », « J'avais complètement oublié l'existence des documents », « Je n'avais cité aucun document »)...

2.5 L'HUMOUR ET L'IRONIE

Plusieurs textes (mais pas très nombreux) font apparaître des questions théoriques derrière des notations ponctuelles, sous forme d'ironie : « le professeur fait son entrée et nous accueille par une phrase « magique » pour de nombreux enseignants du secondaire et qui leur permet d'obtenir sans délai un silence royal : « Prenez un quart de feuille [...] et répondez aux questions » » (D99-7) ; « Le sujet m'avait inspirée. Il s'agissait de raconter un sauvetage réalisé par un chien ; ça tombait bien, j'en avais un ! Mais si j'avais eu un hamster... » (D99-1). « « Pour le prochain devoir,

24. Il est à noter que certains textes laissent en suspens cette question mais la posent quand même quand ils ramènent le récit à la situation d'énonciation pour signaler que la note n'est pas encore connue... C'est le cas de D99-3, D99-12, R99-41.

vous rédigez votre portrait physique » [...]. Pourquoi n'avait-elle pas demandé un portrait du chien ? » (D99-1).

Le cas de R99-30 (voir annexe 4) est assez typique de cette distance construite par des marques ténues mais limpides : on voit bien que l'humour et l'usage de signes typographiques (comme les guillemets, le gras, la ponctuation...) construisent un discours distancié, mais rien n'est extrait explicitement du récit ; on peut en déduire que le problème réside dans une opposition entre le déclaré²⁵ et le réel de l'écriture²⁶ et que ce problème est précisément un de ces paradoxes que sait, par connivence, déjouer *en acte*, dans la consigne même d'écriture, le « bon élève »²⁷ : mais rien n'est dit explicitement, ce qui oblige à *déduire* du récit un problème théorisable²⁸.

D'où une question sur la *réalité* de cette distance, puisque c'est l'interprétation du lecteur qui l'induit : que faire par exemple des guillemets de D99-2, dans son commentaire *actuel* de l'activité d'écriture passée ? « La « *solution* » consistait « *tout simplement* » de ne plus chercher [...] à vouloir écrire dans le but de « *plaire* » [...], mais d'être la plus « *honnête* » possible » : quatre notions sont soulignées (il y a des *solutions* qui sont *simples*, l'*honnêteté* prime sur la volonté de *plaire*) : mais le positionnement qu'induit les guillemets est-il de mise en cause ou d'indication de la *référence extérieure à des théories* ?

Ce problème se retrouve dans la mise en scène (par des signes typographiques) de stéréotypes, mais rien ne permet de décider de la part d'adhésion ou de distance à l'égard de ces stéréotypes, dont voici deux exemples :

- « la feuille blanche et vierge » (D99-3) ; « Il fallait retrouver les automatismes de la page « blanche » » (R99-41) ;
- « Le grand jour est enfin arrivé » (D99-3) ; « Et le jour fatidique et tant attendu » (D99-12).

La frontière est ici, comme dans la plupart des exemples donnés, indécidable

25. Il faut écrire personnellement, originalement (« « inventer » un conte », « Madame a dit « Quelque chose d'original » », « La voilà, **mon histoire** », « on loue mon imagination, mon originalité », « il fallait que j'invente tout »), comme un *livre*, comme un *écrivain* (« comme dans les livres... », « il faut inventer, comme les écrivains, que ça vienne de la tête », « Je ne suis pas loin de m'imaginer écrivain, ma photo dans les vitrines des libraires »).
26. « Imagination « nourrie » », « Est-ce vraiment mon histoire ? », « la « vérité » », « m'inspirer de cette histoire ».
27. Image du bon élève construite dans le texte : à la fois déclaration (premier paragraphe : « Je suis ce qu'on appelle une « bonne élève ». D'ailleurs, j'ai même sauté une classe, c'est vous dire ! »), mais aussi remarques annexes sur la conscience de la hiérarchie lexicale (début du deuxième paragraphe) et culturelle (absence de télévision) ...
28. Cette déduction est possible par le fait que le lecteur de ce récit reconstruit l'ethos montré (plus que dit, pour reprendre la distinction de Maingueneau (1999 : 77), à partir de la figure du scripteur inscrit, qui fait ici office de « garant » (pour emprunter encore un de ses concepts à Maingueneau 1999).

entre présence ou absence de distance dans l'écriture. Mais l'indétermination de cette frontière ne fait que souligner le continuum entre explicitation et suggestion du théorique dans un discours : le propos le moins « savant » peut receler (ou non) un réel soubassement théorique — et il est bien difficile de supposer des indices textuels univoques qui montreraient comment un scripteur se donne à voir comme concepteur d'un discours théorique sur l'écriture²⁹.

CONCLUSION

Une telle observation (qui vaut aussi bien pour la construction d'une image énoncée du scripteur que pour les contenus thématiques qui témoignent des conceptions de la scription) constitue l'un des intérêts de ce corpus, dont l'originalité tient au fait que, bien que produit dans un cadre « scolaire », il soit constitué de textes peu canoniques, favorisant l'apparition de phénomènes discursifs qu'une rhétorique scolaire trop rodée masque par trop³⁰.

Constituer des corpus de cette nature présente un réel intérêt pour la recherche en didactique du français, dans la mesure où la légèreté du recueil de données en permet la multiplication, qu'interdisent des protocoles plus lourds, tels que la confrontation de récits plus développés et d'entretiens ou de questionnaires multiples. Il s'agit là finalement de coups de sonde permettant de confirmer des hypothèses faites ailleurs ou de faire ressortir des phénomènes parfois occultés : approches qualitatives qui favorisent la compréhension de certains objets non encore formalisés et qui peuvent aider à leur formalisation. C'est en ce sens qu'un tel corpus peut se légitimer dans le cadre d'une recherche sur un objet comme celui qui nous occupe ici : l'image du scripteur.

Mais ces caractéristiques dessinent en même temps les limites d'une telle recherche : l'absence d'un traitement formalisé rend les conclusions pour le moins incertaines et oblige à la fois à une grande prudence et à une exigence de vérification des hypothèses glanées au cours de l'analyse du corpus. Quant à la constitution de ce dernier, elle est trop redevable au terrain institutionnel de l'école pour ne pas être *a priori* suspecte : c'est ainsi que le mode même d'établissement du corpus rend parfois ténue, dans l'analyse, la frontière entre les images du scripteur *énoncée* et *interprétée*³¹.

29. Sur ce continuum entre une posture théorique ou non et sur l'indécision des critères de reconnaissance, cf. Daunay (à paraître).

30. Concernant les textes produits, on pourrait dire, dans les termes de Maingueneau (1999 : 82), que si la « scène englobante » est contrainte (il s'agit d'un devoir scolaire) et que la « scène générique » s'impose d'elle-même (le récit de vie), la « scénographie » est assez libre, et ouvre de nombreuses possibilités dans la (re)construction de l'image du scripteur.

31. Distinction opérée par Delcambre & Reuter (2000 : 12-13) : « L'image scripturale énoncée est constructible à partir du texte. Elle renvoie à l'image que les chercheurs reconstruisent à l'aide de diverses mo-

De fait, si ce corpus a été constitué *pour* la recherche, les éléments qui le composent s'intégraient dans une situation scolaire d'évaluation typique : il est d'ailleurs intéressant d'observer que l'incertitude évaluative du corpus comme objet de recherche correspond à l'incertitude évaluative des *copies* comme objet de notation... Il est vrai que ce n'était pas le récit qui était noté, mais son traitement réflexif par les étudiants en situation d'examen (au moyen d'un questionnaire).

Ce deuxième temps de l'épreuve n'a pas été évoqué ici ; il conviendrait d'ailleurs de vérifier s'il y a des liens entre les phénomènes évoqués plus haut (qu'il s'agisse des conceptions de la scription ou de l'image du scripteur qui se dégagent du texte) et les écrits *théoriques* attendus : quelles sortes de récits sont les plus faciles à théoriser ? Quelles sont les *traces de théorie* susceptibles d'être explicitées dans un écrit plus objectif ?

De telles questions suggèrent d'ailleurs de possibles interventions didactiques, consistant à faire ressortir les traces de *théorisation* dans les récits produits, par une série d'exercices :

- exercice d'appariement / classement de phrases isolées de leur contexte, pour faire ressortir ce qu'elles contiennent, en brut, de théories ;
- reformulation de phrases (également isolées de leur contexte) sous forme de propositions générales ;
- recherche de l'implicite dans un texte donné : travail d'isolement des propositions et référencement à une problématique théorique ;
- faire passer, sur des phrases isolées, du narratif au causal ; se demander ensuite quand c'est possible ;

Ce qui engage un double travail : d'une part, amener à repérer les représentations à l'œuvre dans le récit et les référer à une conception générale de l'écriture ; d'autre part amener à prendre de la distance avec ces représentations par référence à d'autres théories...

C'est en ce sens que les deux parties de cette étude se rejoignent, puisque l'analyse avec les étudiants des formes discursives du positionnement du scripteur peut amener à leur faire préciser les (et leurs) représentations de l'écriture.

BIBLIOGRAPHIE

AMOSSY R. (1999) « La notion d'ethos de la rhétorique à l'analyse de discours », dans AMOSSY dir. (1999 : 9–30).

AMOSSY R. dir. (1999) *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Lausanne, Paris, Delachaux & Niestlé.

dalités d'analyse textuelle en tentant d'objectiver leur travail [...]. L'image scripturale interprétée [...] 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. »

- BENVENISTE E. (1974) *Problèmes de linguistique générale* 2, Paris, Gallimard.
- DAUNAY B. (à paraître) « Le lecteur distant. Position d'écriture dans l'écriture de commentaire », *Pratiques* n° 111-112, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*, Metz, CRESEF.
- DELCAMBRE I. & REUTER Y. (2000) « Rapports à l'écriture et images du scripteur », *Les Cahiers THÉODILE* n° 1, Université Charles de Gaulle — Lille 3, novembre.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980) *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- MAINGUENEAU D. (1999) « Ethos, scénographie, incorporation », dans AMOSSY dir. (1999 : 75–100).
- REUTER Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

ANNEXES

ANNEXE 1

« [...] J'étais en cours préparatoire, et je venais de savoir que mes notes étaient satisfaisantes, pour pouvoir m'orienter vers la classe du cours élémentaire. Dans la cour, mes copines et moi ne voulions pas se retrouver avec une maîtresse qui se prénomme Mme X.

Suite aux grandes vacances, je me suis retrouvée avec cette femme qui avait la réputation d'être « méchante ».

Toutes les semaines nous préparions une dictée. Je me souviens d'être assise à l'avant-dernier rang. Devant moi se trouvait un tableau où une dictée était soigneusement écrite par la maîtresse.

Je devais la recopiée sur mon cahier et devais la préparée pour le lendemain.

Le lendemain, au matin, tous les élèves montaient à l'étage pour aller en classe. On s'assoit tous sur nos chaises et sortons une petite feuille blanche.

La maîtresse commençait à énoncer la dictée à voix haute. J'essayais d'écrire ce que j'entendais avec un minimum de fautes. Le temps que je passe à réfléchir si le verbe s'accordait ou non, si le mot portait un « s » ou non, elle était déjà arrivée à la fin de la phrase. J'avais du mal à suivre le rythme de la dictée. Elle allait beaucoup trop vite pour moi.

De plus, quand je ne savais vraiment pas, je laissais des trous dans ma dictée. Je me disais : « lorsque la maîtresse va relire la dictée je compléterais mes trous ». Mais certains vont rester vides. Je suis sortie de la classe en me disant que j'avais encore raté.

Le surlendemain, la maîtresse commence son cours de français, et décide de distribuer les copies de dictée. Je me souviens que mes notes de dictée ne dépasser pas cinq sur dix. En fait, je n'avais que des zéros. (En voyant mes notes, elle n'a jamais ralenti)

Elle commence par distribuer les meilleures copies, puis les mauvaises. J'entendais défiler les prénoms et les notes. Elle les donnait en exprimant que cela était excellent, avec son sourire et ses encouragements.

J'étais encore une des dernières de la classe (comme d'habitude). Je me souviens que cette note était encore proche de zéro. Elle me donnait ma copie en me regardant avec son air sévère, sans aucun sourire, et sans encouragements. Je regardais ma copie, orner de rouge.

La maîtresse énonce que si la note est inférieure à cinq sur dix, chaque erreur devait être recopié dix fois.

A la sortie de la classe je rentrais chez moi, je pris le goûter et commençais mes devoirs pour le lendemain.

Je finissais par copier mes mots de dictée dix fois chacun d'entre eux. Je pris mon cahier et commençais à copier. C'était une écriture rapide mais lisible (enfin je crois). J'étais arrivé à mes derniers mots.

Ma mère s'est approchée de ma feuille et la regardée. Elle trouvait cela illisible, et il y avait encore des fautes. Donc, elle a arraché d'un seul coup ma page d'écriture que je venais de faire. Elle me demandait de la refaire en écrivant lisiblement et sans fautes.

Je me mis évidemment à pleurer. J'étais en rage et en même temps je ne voulais pas recommencer. Je repris donc une feuille de mon cahier, mon crayon et me remis à écrire machinalement mes mots.

Je me souviens que je détestais les dictées parce que je n'avais aucune bonne note, ni d'encouragement.

Je faisais tellement de fautes que je n'écrivais presque jamais et j'ai fini par détester le français.

Cette expérience est un mauvais souvenir et ce problème n'a jamais été résolu jusqu'à ce jour. »

[R.99.09]

ANNEXE 2

« [...] Mon entrée dans l'enseignement supérieur a commencé non pas à l'université mais au lycée (dans le cadre d'un BTS). Le choix de cet enseignement n'est pas anodin. En effet, j'ai toujours eu une appréhension à l'entrée à l'université !

Les classes que j'ai fréquentées avaient un effectif restreint. L'enseignement était donc différent de celui de l'université. En effet, le professeur connaissait ses élèves, la pédagogie était donc adaptée au niveau de

la classe. Le professeur prenait le temps d'exposer, d'expliquer, d'approfondir son cours... Le plan était clair, le cours nous était dicté. Des explications, des éclaircissements pouvaient être donnés à tout moment du cours. Une véritable complicité entre les élèves et le professeur pouvait se mettre en place.

Mais l'entrée à l'université m'a obligé à abandonner cette conception de l'enseignement. L'enseignement universitaire a été particulièrement difficile (surtout pendant la période de transition).

Tout d'abord la prise de notes. Depuis que je suis entrée au lycée nous en parlions, mais son application est restée ponctuelle (c'est-à-dire dans quelques cours uniquement et plus généralement en fin d'année scolaire). La première fois que j'ai suivi un cours en amphi, j'ai découvert ce que l'on entendait par prise de notes. Mais j'avais la fâcheuse habitude :

- de construire des phrases (sujet, verbe...).
- d'essayer de comprendre ce que j'écrivais.
- de voir le professeur s'arrêter pour éclaircir des points du cours
- de voir l'enseignant utiliser plus fréquemment le tableau (plan, vocabulaire, schéma...).

La vitesse d'élocution de l'enseignant ne me permit pas de retranscrire ses dires. Je me trouvai donc dans l'impossibilité d'écrire une seule « phrases correcte ». Car l'utilisation de technique de prise de notes m'était quasiment inconnue : Je n'utilisais pratiquement pas les abréviations (dans ? ds ; temps ? tps ; ⇒ donc ...).

L'omission de plan (I, II, a), tiret) ne me facilita pas la tâche. En outre, j'avais pris la fâcheuse habitude de procéder à une analyse critique des cours (lien par rapport à ce qui était dit précédemment, interrogations éventuelles...). Analyse qui malheureusement ne me permettait pas de me concentrer uniquement sur ma prise de notes.

En outre le fait de citer des auteurs ou des lieux (sans les épeler) est un exercices périlleux dans la façon d'écrire : Université de Pestalouzzi, Pestalozzi... Le temps passé à essayer de chercher l'orthographe correcte nous fait perdre le fil conducteur du cours !

L'accumulation des différentes « lacunes » : manque de concentration, écriture lente, problèmes de retranscription... rendait mes notes caduques. [...]

En quittant le cours, j'avais pour la première fois le sentiment de n'avoir rien compris, ni retenu de celui-ci. [...] » [R.99.10]

ANNEXE 3

« Dès les premiers cours de mon année universitaire, je me suis heurtée à un problème d'écriture. Ce problème était le simple fait de prendre des notes, qui s'avérait beaucoup plus complexe que je ne le pensais. Il ne suffisait pas de comprendre ce que le professeur (ou maître de conférence) disait et de le noter ; mais de le noter en abrégé, le plus rapidement possible, plus ou moins schématiquement en même temps qu'il le disait, tout en essayant de comprendre.

Jusque là, ma prise de notes ne correspondait pas du tout à cela. Au lycée, les professeurs étaient moins exigeants que ce soit dans les matières littéraires ou scientifiques. En ce qui concerne les matières littéraires, les professeurs présentaient des cours où ils notaient au fur et à mesure le plan et les éléments importants au tableau. Parfois, ils nous distribuaient des photocopiés avec un résumé du cours. Pour les matières scientifiques, il n'y avait aucun problème, car les professeurs notaient au tableau tout en nous expliquant, ensuite, ils nous laissaient le temps de recopier ou nous le faisons en même temps. Or, à l'université cela ne se passe pas comme cela : les professeurs et surtout les maîtres de conférence ne dictent pas leurs cours, ils parlent à une vitesse plus ou moins rapide et nous devons prendre des notes, tout en essayant de comprendre : il n'était donc plus question de noter tout ce que le professeur disait. Mais, d'essayer de le résumer, le synthétiser pour en noter le maximum. [...]

Mon principal problème était donc un problème de rapidité d'écriture, n'étant pas habitué à devoir écrire tout en essayant de comprendre. La plupart du temps, lorsque j'essayais de comprendre, j'arrêtais d'écrire, je me retrouvais donc avec des cours où il y avait de nombreux espaces vides. [...] » [R.99.11]

ANNEXE 4

« Année 1974. Je suis une petite fille de 10 ans dans un CM2 du Pas de Calais. Je n'ai commencé l'école qu'à cinq ans. Mes parents habitaient un peu à l'écart du village et le chemin de l'école, quatre fois par jour était bien long pour mes jambes d'enfant. Il a fallu l'insistance de la maîtresse pour que je fréquente quand même la grande section d'école maternelle. Je suis ce qu'on appelle une « bonne élève ». D'ailleurs, j'ai même sauté une classe, le CE2, c'est vous dire ! J'aime aller à l'école, surtout cette année. L'institutrice qui est aussi directrice a des méthodes pédagogiques qui ne semblent pas faire l'unanimité ni chez ses collègues, ni parmi les parents d'élèves, mais qui me plaisent beaucoup.

Nous faisons des ateliers tous les après-midi, travaux manuels, bibliothèque, imprimerie aussi. Quelle fierté de voir son prénom imprimé au bas d'un texte dans le journal de la classe !

Pourtant, aujourd'hui, j'ai un gros problème... Il faut « inventer » un conte, une histoire quoi, comme dans les livres. Des livres, à la maison, il n'y en a pas beaucoup... Quelques « San Antonio » que j'essaie de lire mais auxquels je ne comprends pas grand chose ! « Nous deux », qu'une voisine prête à ma mère chaque semaine. Pas le genre de lecture dont je me vante à l'école ! En classe, on lit, beaucoup. Et pas seulement dans les manuels de lecture, de vrais livres. « La gloire de mon père » et « Le château de ma mère » de Marcel Pagnol. On a apporté l'argent et la maîtresse en a acheté pour tout le monde. Il m'a fallu bien des années pour entendre « en vrai », le chant des cigales... Mais des contes..., avec des rois, des princesses et des fées... Oh, je connais bien le « Petit Chaperon Rouge » et « Cendrillon » mais Madame a dit « Quelque chose d'original ». Il faut inventer, comme les écrivains, que ça vienne de la tête. Je ne peux même pas trouver des idées à la télévision, mon père refuse d'en acheter une ! Je dois bien être la seule fille du village et même du département à ne pas pouvoir commenter le dernier épisode du feuilleton. Mais je ne l'ai dit à personne ! Tout en marchant, j'essaie de me raconter une histoire... Je pourrai y mettre un loup qui mangerait des enfants... Un roi qui retiendrait sa fille prisonnière... J'ai quinze jours pour trouver. Quinze jours durant lesquels cette histoire m'a empoisonné l'existence.

Et puis un jour, entrant dans le débit de tabac du quartier, j'aperçois sur un présentoir les petits livres cartonnés que je feuilletais derrière le dos de la buraliste en étant plus petite. Je m'approche et les examine. « Rose blanche et Rose rouge », une histoire de jeunes filles et de rosiers, de Prince et de mauvais sort. La voilà **mon** histoire !

Après, c'est l'euphorie, les idées qui viennent toutes seules. Il a suffi de ces quelques images entrevues, de ces quelques lignes survolées pour que mon imagination « nourrie » se mette à fonctionner. Oublié les moments de doute, d'inquiétude, les personnages s'animent et l'intrigue se noue.

Mon histoire est lue devant toute la classe, on loue mon imagination, mon originalité... Je ne suis pas loin de m'imaginer écrivain, ma photo dans les vitrines des librairies ?

Quelque temps plus tard, visite de l'Inspecteur ! Ce personnage, dont parlent les maîtresses à la récréation, a l'air très important. On a des consignes, parler quand on nous le demande mais sinon se taire ; ré-

viser toutes les poésies et surtout ne pas être absent ! Le grand jour arrive. Soudain, on m'appelle au bureau. La maîtresse et l'inspecteur me regardent avancer. **Il** brandit mon histoire. « Félicitations ! Quelle imagination ! Mais l'as-tu faite seule ? » Je me suis pétrifiée, je me revois dans le magasin, devant les livres... Brusquement je doute, est-ce vraiment **mon** histoire ? Ai-je mérité les louanges qu'on m'a adressées ? Cet inspecteur prend l'aspect d'un Dieu accusateur, celui de mon livre de catéchisme... Je ne suis pas loin de lui attribuer des pouvoirs surnaturels, **il sait** que, sans avoir vu ce livre... La maîtresse me regarde, me sourit, « Allons, réponds ! » Elle a l'air si fière de moi, elle ne se doute de rien, elle. Si je raconte la « vérité », il va lui en vouloir de n'avoir pas vu clair, de l'avoir trompée, comme moi j'ai maintenant l'impression de l'avoir fait. Je hoche la tête. Je retourne à ma place. J'ai tellement honte, j'ai l'impression d'ouvrir les yeux, c'est ma faute, il ne fallait pas m'inspirer de cette histoire, il fallait que j'invente tout.

La maîtresse n'a pas dû comprendre pourquoi j'ai refusé avec tant d'obstination la parution de mon texte dans le journal scolaire. » [R.99.30]

ANNEXE 5

« [...] En ce qui concerne mon problème d'écriture à l'université, il est apparu au cours de la prise de notes des cours : un problème de ponctuation et de majuscule.

Jusqu'ici, que ce soit au collège ou au lycée, tous les cours nous étaient dictés. Donc ce fut un grand changement pour mes amis et moi quand nous sommes arrivés à l'université. Pour arriver à retranscrire l'intégralité de notre cours, il a été nécessaire non seulement d'activer notre rythme d'écriture, mais aussi de connaître quelques abréviations. Une fois ces éléments acquis, je ne connus plus de problèmes de prise de notes. Mais la prise de notes rapide a fait naître une autre difficulté qui est un problème de ponctuation et de majuscule. Je ne m'en rendis pas compte dans un premier temps, mais cela me porta préjudice lors de mes devoirs écrits en classe ou à la maison.

En effet, en rédigeant un texte, je manquais de plus en plus d'attention à ma ponctuation et à mes majuscules : j'en oubliais ou je les plaçais mal, privilégiant le fond plus que la forme. Même en relisant mon texte, je ne faisais pas attention à ce problème. Cela me frappa seulement lorsque le professeur rendit ses copies. Il me fit remarquer ces erreurs et enleva par la même occasion des points à mon devoir. [...] » [R.99.37]

ANNEXE 6

« [...] A contrario, je me rappelle très bien de l'attitude qu'affichaient deux institutrices face à ma petite personne ainsi qu'une vague allergie aux conjugaisons.

La première dont je me rappelle, était une dame d'une quarantaine d'années qui enseignait le cours élémentaire de première et qui avait eu avant moi, ma sœur aînée dans sa classe. Ma sœur avait eu beaucoup de difficultés à se faire accepter par cette institutrice, ce qui valut d'ailleurs maintes interventions de notre mère.

Lorsque à mon tour j'ai intégré sa classe, dès la rentrée elle m'a stigmatisée en m'isolant seule sur une table. Jamais, je n'étais interrogée, elle m'ignorait pratiquement totalement et au fur et à mesure que s'écoulaient les mois, tout comme eux, je « coulais ».

Petit à petit s'installa le découragement. Cela était devenu une ronde infernale car, plus elle m'ignorait, plus je « démissionnais »... plus je démissionnais, plus elle me brimait et ainsi de suite. Je me rappelle particulièrement d'un objet, celui qui concernait ma qualité d'écriture, c'est à dire, j'écrivais de plus en plus mal et finissais par détester ma propre façon d'écrire.

A mi-chemin de l'année scolaire, je me vois offrir par ma grand-mère un stylo bleu de marque « bic », je m'en rappelle encore, et c'est très fière que je l'inaugure en classe. J'éprouvais un réel plaisir de m'en servir tant il glissait sur la feuille de papier... et c'est inquiète que j'observais « son réservoir » de crainte qu'il ne se vide trop vite.

Ce stylo m'a véritablement « accroché » à la scolarité et au fil de son emploi, la qualité de mon écriture non seulement s'améliorait mais, m'aidait à produire des écrits très satisfaisants. Satisfaisants pour toutes les personnes qui m'entouraient sauf... mon institutrice.

Peu importe, je continuais à me servir de cette aide précieuse qui me procurait tant de bien-être bien que mon petit cœur d'enfant souffrait face à tant de mépris. J'avais demandé à mère de ne pas intervenir comme elle l'avait fait pour ma sœur tant je craignais les représailles. Cette situation a duré jusqu'au jour où, je ne me rappelle plus pour quels motifs, cette enseignante m'avait envoyée chez la mère supérieure (qui était la directrice de l'école), pour y cueillir une punition qu'elle souhaitait m'infliger. La directrice me reconduit en classe et cherche auprès de l'enseignante d'obtenir une explication sur les faits reprochés.

Je ne me rappelle pas exactement son discours mais, en deux mots, j'étais une très très mauvaise élève. La sœur supérieure saisit mes ca-

hiers, les observe et m'emmène à nouveau dans son bureau. A ma grande surprise, elle me félicite pour mon « évolution », pour mon écriture soignée et me remet des bonbons en guise de récompense.

J'ai pu savoir qu'ensuite, elle a intervenu sévèrement en ma faveur auprès de l'institutrice qui elle, a fait des efforts de convivialités avec moi jusqu'au terme de l'année scolaire. Ceci qui a entraîné de bien meilleurs résultats.

La seconde institutrice dont je me souviens particulièrement, est celle qui m'a dispensée les cours de CM1. C'était une dame blonde d'environ trente ans et dont la personnalité était teintée d'une gentillesse immuable. Je ne peux pas dire que je n'avais pas de problème particulier ni que j'en avais, mais ce que je peux dire, est que cette institutrice m'a donné le goût d'apprendre surtout d'apprendre à bien lire, bien « respirer » à chaque virgule, à m'arrêter à chaque point... Sa patience, sa douceur mais surtout sa persévérance à aider les enfants à être heureux dans sa classe, à être heureux tout en apprenant, a installé depuis en ce qui me concerne, le goût de la lecture, l'amour des livres depuis cette année-là.[...] » [R99.38]

ANNEXE 7

« C'est la première fois que je suis les cours à l'université. Je n'y suis jamais allée avant cette année. C'est avec une validation de mes acquis professionnels que j'ai pu m'inscrire en licence des sciences de l'éducation. [...] J'avais très peur de ne pas être à la hauteur, surtout pour la rédaction de la dissertation, un exercice que je n'avais pas fait depuis onze ans.

En effet, lors d'un examen du premier semestre, un problème d'écriture c'est alors posé à moi : il fallait retrouver les automatismes de la dissertation et essayer de chasser les angoisses de la « page blanche ». Le professeur nous avait dit de faire un plan et de rédiger directement sur la copie puisqu'il y aurait deux sujets à traiter. Nous n'aurions évidemment pas le temps de faire les deux sujets au brouillon...

On nous donne les sujets. J'essaie de me calmer. Je respire pour évacuer le stress qui commence à m'envahir. J'ai beaucoup de mal à me raisonner. Je choisis donc deux sujets qui me conviennent. Là, commence la difficulté. Je fais le plan du premier sujet et je commence à rédiger au brouillon. Comme à l'époque du collège, je me sens incapable d'écrire directement sur la copie. J'essaie de faire au mieux et je ne vois pas le temps passé. Je ne vais pas à l'essentiel. Je veux écrire tout ce que je sais sur le sujet et les détails finissent par rendre confus mon travail.

En relisant, je me rend compte qu'il y a des passages hors sujet. Non seulement mon travail est confus mais de plus, il comporte des éléments hors sujet... Je ne sais plus où j'en suis et finalement je recopie. Il ne me reste que peu de temps pour le deuxième sujet. Je décide de le rédiger directement sur la copie. Je n'ai pas le temps de le relire, « que le sort en soit jeté » !

Je me rends compte alors que ce problème d'écriture rencontré à l'adolescence n'a pas été solutionné. Il est toujours présent. Il m'est toujours très difficile de synthétiser mon travail. Chaque détail me paraît important. Je me demande sans cesse ce que le correcteur va penser. J'ai beaucoup de mal à écrire en sachant que cet écrit va être lu, évalué et sanctionné par une note. Chaque phrase que j'écris ne me satisfait jamais ou plutôt, ne va pas satisfaire le lecteur donc je la réécris. Je change la tournure, je change les mots et je la réécris encore une fois et finalement je reprend souvent la première... Je n'arrive pas à aller à l'essentiel. Je pense que le problème est un manque de confiance en soi puisque j'ai très peur du jugement. J'ai toujours l'impression de ne pas avoir fait ce qu'il fallait. » [R.99.41]

ANNEXE 8

« Le souvenir que j'évoque ici s'inscrit lors de ma troisième année de collège. Il était fréquent que l'on nous demande de produire un écrit basé sur une expérience personnelle telle que « racontez vos vacances ». Notre professeur de français nous proposa ce type d'exercice dont l'énoncé devait être à peu près celui-ci : « racontez le déroulement d'un week-end en famille ». [...] En l'occurrence, l'exercice me paraissait banal voire simple. L'enseignante nous laissait généralement un délai d'une semaine ou deux pour lui remettre notre travail ; je m'y intéressai sérieusement quelques jours plus tard et lus la consigne : « racontez votre week-end en famille ».

Progressivement, des images me venaient à l'esprit mais lorsque je les envisageais transférées à l'écrit et lues, en outre, par un professeur qui devait m'évaluer, elles me paraissent anodines voire ridicules. D'autre part, il me fallait faire un tri parmi ces souvenirs ; était-il judicieux de choisir un week-end antérieur au décès de mon père survenu l'année précédente afin de faire correspondre mon texte à ce concept figé de « famille » ?

Les minutes passaient et mes doutes persistaient ; ils s'amplifiaient à un degré tel que chaque fragment de vécu qui apparaissait était aussitôt refoulé à l'idée d'être dévoilé, soit que je l'estimais personnel soit parce

qu'il manquait d'originalité; ainsi, la confusion grandissante, un véritable sentiment de violence s'emparait de moi peu à peu. C'était comme un va-et-vient constant de ma pensée qui flottait entre deux mondes à la fois opposés et étroitement liés; j'en étais le point central et je tentais, en vain, de concilier leurs éléments divergents.

Fuyant cette tension permanente, je posai le crayon et pris alors conscience du pouvoir de l'enseignant qui, par son statut, m'obligeait à dévoiler une partie de ma vie privée. Considérer la démarche du professeur comme un abus me soulageait dans le sens où je prenais enfin position; je me sentais en quelque sorte moins soumise. Mon opinion fut faite: ma vie familiale ne le concernait pas, ne lui appartenait pas. Je rangeai mes feuilles vierges et ne reconsidérerai ce travail qu'après quelques jours, pour, finalement, aboutir à une activité d'écriture avec, pour seul souvenir, l'absence totale de plaisir procuré par cet exercice. A leur lecture, ces images transcrites sur le papier me semblaient fades, sans consistance; mais j'étais parvenue à faire ce qu'on m'avait demandé, raconter les événements d'un week-end, et ce moment de ma vie fut remis entre les mains du professeur.

Puis vint l'annonce des résultats. Mme W. se déplaçait dans la classe pour distribuer une à une les rédactions à chacun des élèves. Pour ma part, le suspens était de mise; par le souvenir d'une belle après-midi ensoleillée, je perçois le son lointain de sa voix lors de ses remarques. C'est alors qu'elle me désigna et s'approcha de moi pour me rendre ce qu'elle m'avait volé. Mon regard interrogateur croisa le sien et j'eus pour unique commentaire une simple grimace sur son visage. Elle me tendit ma copie avec un geste rempli de désinvolture qui me plongea dans un désarroi total.

La note attribuée n'était pas catastrophique mais passable: c'était pire. Je cherchais à comprendre: peu de fautes d'orthographe, peu d'annotations sur la construction des phrases... une conclusion s'imposait à mon esprit: cette évaluation s'appliquait à mon vécu. Mon professeur le considérait « passablement correct » et cela me fit violence une seconde fois. J'étais contrainte d'envisager ma vie comme étant sans intérêt, hors norme... » [R.99.42]

ANNEXE 9

« Il s'agissait d'écrire une lettre de démission au président d'une association socioculturelle pour laquelle je remplissais le rôle de trésorier depuis dix-sept années. L'activité de cette association s'était fortement accrue grâce au dynamisme de l'équipe dirigeante et à la construction

d'une nouvelle structure d'accueil des activités d'animation. Mais les crédits de fonctionnement ayant peu augmenté, la tâche des bénévoles s'alourdisait. Des tensions s'installaient alors dans une équipe qui avait tissé des liens d'amitié.

Il m'arrivait fréquemment d'écrire des lettres de réclamation, de répondre à un salarié, de solliciter une rencontre avec un organisme social ou une administration, de demander une subvention, etc. ... Présenter une lettre, choisir la formule de politesse et mettre en page étaient devenus habituels. J'avais acquis une représentation de ce type d'écrit. Je savais aussi développer des arguments ou expliquer.

Toute cette expérience acquise au sein de l'Association pouvait m'aider à la quitter. Pourtant l'acte d'écriture fut difficile.

Il fallait en effet exposer que cette activité que j'avais menée avec beaucoup de dévouement et de passion pendant de nombreuses années et que j'avais contribué à développer était devenue une surcharge personnelle. Cette surcharge aurait été d'autant plus mal vécue que j'avais décidé de reprendre des études en sciences de l'éducation tout en assumant une activité professionnelle à temps plein. Père de famille, je devais bien entendu consacrer du temps à mes enfants.

Je justifiais aussi ma décision en attirant le conseil d'administration sur quelques erreurs commises dans la gestion des comptes et le suivi des salariés, et sur la rigueur nécessaire à la bonne gestion de l'Association. Il me semble que la principale difficulté reposait sur la mise en mots. Le choix du vocabulaire à utiliser, bien adapté à la situation fut mon principal souci. La distance que je devais prendre avec cette équipe et l'émotion qu'elle faisait naître devenait un obstacle à l'écriture.

Cette lettre qui devait être manuscrite fut à l'origine d'une consommation excessive de papier brouillon mais aussi de papier à lettre.

L'écriture fut interrompue à plusieurs reprises et la forme finale ne fut achevée que par l'obligation que j'avais de la soumettre au président avant la réunion du conseil d'administration. »

[R.99.65]

ANNEXE 10

« Les problèmes liés à une tâche d'écriture que j'ai pu rencontrer à l'école puis à l'université sont d'ordres différents, mais ils peuvent être traités dans le même sujet car ils s'enchaînent d'une certaine façon dans le temps. Ils recouvrent, en fait, quelques unes des différentes facettes de l'acte d'écrire que le dictionnaire de la langue française, Lexis de Larousse (1992) définit ainsi : [écrire c'est] « exprimer les sons de la parole ou de la pensée au moyen d'un système convenu de signes graphiques ».

Un des synonymes d'écrire c'est rédiger. Selon le même dictionnaire, rédiger se définit de la façon suivante : » écrire un texte selon une forme et un ordre voulu ».

Il s'agit donc en quelques mots d'exprimer par écrit sa parole ou sa pensée en respectant des règles liées tant à la forme : graphisme, orthographe, grammaire ; qu'au fond : richesse des idées, des expressions utilisées, cohérence textuelle et enchaînement.

Avec le recul, l'école semble avoir été le lieu privilégié où l'on a tenté à tout prix de régler, dans la douleur, les difficultés liées à la forme, et cela le plus souvent au détriment de l'expression. Cependant les règles de l'écriture ont fini par être plus ou moins bien maîtrisées et acquises au fil du temps scolaire. De nombreuses années plus tard, au cours des études universitaires, d'autres problèmes sont apparus. Ces derniers n'ont plus été liés à la forme mais au fond. En fait, si les bases de la langue ont été acquises, on se heurte ici à la double difficulté de savoir présenter ses idées en respectant une technique bien précise.

Donc, dans un premier temps, on abordera les difficultés liées à la forme. Il s'agira de décrire les problèmes rencontrés à l'école face à une tâche d'écriture puis d'en évoquer les conséquences vis-à-vis de l'expression des idées.

Enfin, dans un second temps, nous traiterons des difficultés rencontrées à l'université. [...]

En définitive, quelque soit le moment de la vie où la tâche d'écriture a été abordée, elle semble avoir posé des difficultés. A l'école, l'envie d'écrire était réelle. Mais on est incapable de transcrire ses idées. L'expression est étouffée par la forme. Plus tard, à l'université, celle-ci est à nouveau brimée à cause de problèmes de technique d'écriture.

Se pourrait-il qu'il existe un jour une démarche pédagogique qui permette aux enfants et aux adultes de libérer leur envie d'écrire ? Les enseignants devront alors clairement choisir entre faire de l'expression ou écrire mais en tout état de cause ne pas mélanger ces deux activités essentiellement différentes. »

[R.99.69]

ANNEXE 11

« Je me rappelle encore il y a déjà presque quarante ans ce livre « la grammaire française » au Cours Moyen, de David, Haisse et Bouret édité par Nathan. La semaine était ponctuée par des séances diverses organisées autour d'un petit texte d'auteur qui introduisait la leçon de grammaire suivie de ses exercices, la dictée et ses questions de compréhension (l'idée générale ainsi que quelques définitions de mots dif-

ficiles) et la rédaction dont j'appréhendais de façon générale le sujet. Je me souviens d'un cahier à la tenue irréprochable, sans ratures, écrit à la plume. [...]

J'attendais toujours avec angoisse le sujet sur lequel j'allais devoir m'exprimer et qui commençait ou tout au moins contenait le verbe « raconter ».

– Avez-vous déjà aidé votre père à cueillir des fruits au jardin, racontez.

– Une bonne journée de vacances, racontez.

– Quel bon jeudi je viens de passer ! Racontez à votre choix une soirée avec les vendangeurs ou avec le berger ou au jardin public ou avec vos camarades ?

Dans certains cas, je n'avais jamais vécu le moment de vie que je devais décrire et seule une imagination débordante issue de lectures sur le sujet m'auraient permis de répondre à la consigne. Dans d'autres cas au contraire, il m'était difficile d'entrer dans l'activité demandée dans la mesure où ce que j'avais vécu me paraissait si banal tout au moins pas digne d'être raconté à la maîtresse qu'instinctivement je refusais de m'exposer. Enfin, lorsque le sujet proposait un choix, la stratégie que j'utilisais à l'époque m'empêchait de terminer le travail demandé : je réfléchissais de façon méthodique sur chacune des propositions afin de déterminer le sujet qui me permettrait d'écrire un plus long texte ce qui avait en général l'effet inverse.

L'annonce à haute voix des résultats chiffrés suivie des remarques (manque d'imagination, peu d'idées, banal, peu mieux faire...) consistait la plupart du temps en une humiliation pour la « bonne » élève que j'étais à l'époque.

Ceci explique peut-être la réticence instinctive éprouvée à l'annonce du sujet de ce jour « Rédigez deux textes, le premier racontera un problème... » » [R.99.71]

ANNEXE 12

« Pour cet écrit, je tiens expressément à rappeler la consigne orale qui m'a été donnée : « **Racontez un souvenir d'écrit que vous avez réalisé dans le cycle supérieur** ».

Les quelques bribes mnésiques relatives aux examens lors de mon bref passage en DEUG d'histoire remontent à une dizaine d'années ; elles ne m'ont pas marqué de façon indélébile et restent relativement académiques pour pouvoir susciter chez moi une quelconque émotion qui les ferait se classer dans la catégorie « souvenirs ». Aussi, je suis partagé entre le désir amusé de produire un écrit qui ressemblerait plus à un exercice de style loufoque et la crainte de devoir l'analyser plus tard

(complément donné à la consigne orale) et d'ainsi me prédestiner à un avenir plus loufoque encore. Mais soit. J'arrête le « j'y vais.. J'y pas... ». J'y vais :

Le souvenir de la rédaction d'un écrit dans le cadre de mes études dans le cycle supérieur que je raconte ici n'est ni plus ni moins celui que vous êtes en train de lire... Car il fait parti du passé et que je peux d'ores et déjà le ranger dans ma catégorie « souvenirs ». Il ne me reste plus qu'à le construire... C'est d'ailleurs ce que je fais, là maintenant. Sans précisément savoir où je vais mais en écrivant que j'y vais.

Des pensées sur le temps me viennent à l'esprit, je me livre à des « Hélicoptères's vieuws »¹ ... Je descends de vélo pour me regarder pédaler, tout en essayant d' « être cohérent » (complément donné à la consigne orale) . Et ça avance, parfois péniblement... Surtout en ce moment.

Quand je pense que je vais devoir regarder le regard que j'ai sur mon propre regard... Ça va me faire un sacré souvenir !!!...

Quoiqu'il en soit et pour conclure car « avoir du style, c'est savoir s'arrêter »², voilà donc le souvenir d'un écrit réalisé dans l'enseignement supérieur. Je n'ai pas compté le nombre de mots. Il en fallait 500 (complément donné à la consigne orale) ; s'il en manque un peu, je pourrais éventuellement le remanier en disant que je remanie... »

Ceci est un écrit que j'ai réalisé il y a deux semaines dans le cadre de l'U.E. « Didactique lecture-Écriture ; approche socio-culturelle » en Licence de Sciences de l'Éducation, écrit qui servira à l'évaluation finale et qui devait exposer un « souvenir lié à un problème d'écriture dans le cycle supérieur »³. Or, cet écrit m'a été rendu avec la note suivante : « Ce texte — bien intéressant en soi — ne rend pas compte explicitement d'un problème. »

Là, sincèrement, je pense que je l'ai le problème et je vais le formuler en questions :

- Répondre explicitement à l'écrit à une consigne orale implique-t-il que cette dernière soit, elle aussi, explicite ? (humour) .
- Dans le cadre de la production d'écrits (type « dissertation, rédaction, compositions françaises »...) , le sujet écrit donné doit-il être accompagné de commentaires, d'explications fournies oralement par l'enseignant ? (pédagogie).
- Quelles sont les limites de la communication entre deux interlocuteurs, l'un s'exprimant à l'écrit, l'autre à l'oral ? » [D99-10]

¹ Expression d'un ami, pas encore connu dans le monde des Lettres... Sûrement jamais... Il s'en fout un peu.

² PH. Djian dans un de ces livres ; « ne vous emmuez pas avec les normes d'écriture universitaire concernant la bibliographie » ((complément donné à la consigne orale)

³ Non, j'arrête avec les compléments ! ...

ANNEXE 13

« Un problème d'écriture à l'université ? En voici un et bien chaud !
Je pensais évoquer la récente note de synthèse que j'ai rédigée dans le cadre d'une autre U.E. et qui m'avait demandé beaucoup d'efforts pour

coordonner les idées (des autres !); j'avais cependant une trame et j'y suis parvenu.

Ce texte, en revanche, fait resurgir en moi l'angoisse de la page blanche. Produire un texte pour répondre à une demande de ce genre est le prototype de difficultés d'écriture qui se présentent à moi dans ces situations. Il me rappelle un aphorisme d'Achille Chavée, poète Wallon : « On le soumet en vain au supplice de la question, il ne s'en était jamais posé auparavant. »

Je me le pose en défi. Je tente d'écrire en aparté, pour me libérer, un petit acrostiche irrévérencieux à l'égard de celui qui provoque en moi ce malaise d'écrire. Celui d'être lu ou bien pire encore. Pourquoi ?

Sans doute parce que la demande est institutionnelle et assez vague quant à la façon dont elle sera appréciée. Sera-t-elle évaluée ? Je ne sais. Jugée ? Sans doute, comme tout écrit soumis à la lecture d'un tiers. Que vais-je raconter précisément et jusqu'à quel niveau de détails ?

C'est pourquoi je choisis délibérément une attitude réflexive sur la demande plutôt qu'une vision de « Sirius » descriptive et alignant les faits.

Toujours l'obsession de « quoi mettre ? » et « comment ? », me rappelant mes expériences malheureuses à l'école.

Je crois avoir intégré depuis toujours l'œil énorme d'un cyclope qui voit toutes mes intentions et qui m'oblige à déjouer ses tours en me défilant. » [R99-26]

ANNEXE 14

« Je venais de rentrer en 6^{ème}.

Outre les tests d'évaluation nationaux auxquels chaque élève de 6^{ème} a droit, outre les petites fiches de renseignements personnels à remplir pour chaque discipline, notre professeur de français nous demanda de réaliser une rédaction dont le sujet m'avait paru bien étrange, « farfelu ». Il devait ressembler à quelques mots près à celui-ci :

« Imaginez que lors d'une épreuve écrite, les stylos, crayons, ciseaux et autres ustensiles de votre trousse se révoltent contre vous, contre leur abusive utilisation. »

Je me questionnai : « qu'attendait-il de nous ? »

Je ne me voyais pas raconter une histoire complètement surréaliste, je ne voyais pas faire parler mes crayons, ma gomme...

Je rentrais en 6^{ème}, ceci était, me semblait-il, trop enfantin pour moi !

Je rédigeai donc un texte, certes fictif, mais sans donner la parole à ces êtres inanimés ; j'expliquai par exemple que mon stylo plume se met-

tait subitement à fuir, que le mine de mon crayon de bois se cassait sans cesse, que mes ciseaux se déboîtaient... Bref, un récit pas vraiment commun, mais qui avait, selon moi, un peu de sens et qui me parut satisfaisant.

Ce ne fut pas, semble-t-il, le cas de mon professeur : « hors-sujet » avait-il dit (comme tendent à le faire beaucoup de professeurs !) Il aurait fallu, en effet, que je fasse parler des objets, que je leur donne vie !

Si ce professeur nous avait donné ce sujet à la fin de l'année, j'aurais certainement réalisé un récit à son goût car je le connaissais mieux : il aimait raconter des histoires amusantes (du moins elles l'étaient pour lui), parler avec humour (un humour parfois « lourd », pensions-nous tous !). Les autres élèves et moi avions souvent l'impression qu'il nous prenait pour plus jeunes ou plus immatures que nous ne l'étions.

Il avait donc jugé ma rédaction trop réaliste, pas assez fantastique.

À cette époque, je lui avais donné raison : il était le professeur, j'étais une simple élève ; il était expert, moi débutante.

Aujourd'hui, je pense autrement : le récit que j'avais produit ne me semble plus hors-sujet, seulement différent de ce qu'attendait mon professeur.

Mais peut-être était-ce lui qui avait mal formulé sa demande, mal explicité ses attentes ? Peut-être n'avait-il pas su apprécier une façon différente de la sienne de voir ce travail ? » [D99-8]

ANNEXE 15

« Cet exercice d'écriture me pose problème car mon parcours universitaire se résume à une année de licence. En effet, j'ai bénéficié d'une validation d'activité qui m'a permis accéder directement en licence des sciences de l'éducation sans passer par la case départ. J'ai de ce fait rencontré peu de problèmes majeurs concernant l'écrit universitaire.

J'ai régulièrement remis au lendemain ce travail d'écriture mais aujourd'hui l'échéance approche et il est grand temps que je m'attelle à la tâche.

Après réflexion, je pense que cette production va me servir de premier exemple.

Deux difficultés se présentent : la première est liée au fait que je me sois absentée le jour où le sujet a été expliqué. La deuxième à la difficulté de raconter un problème qui ne s'est pas réellement présenté. Certes il me reste l'imagination dont je ne m'estime pas déficitaire mais honnêtement le sujet n'est pas propice à ce genre d'activité.

Je me remets à la tâche après une interruption de quelques heures. Après

relecture des quelques lignes déjà écrites, j'estime qu'elles répondent au sujet. Toutefois, un problème demeure, les consignes imposent un maximum de deux pages et ma production se résume à une vingtaine de lignes. Gros problème ! Je me rassure en me remémorant ce que disaient mes professeurs de français : - ce n'est pas la quantité qui prime mais la qualité.

Une question se pose alors : est-ce que la qualité est au rendez-vous ?
Eurêka ! J'ai un deuxième exemple qui me revient en mémoire : la réalisation d'un dossier en méthodologie clinique de l'enquête.

C'était la première fois que j'appréhendais ce type d'exercice. La démarche à suivre nous avait été donnée en cours et plus d'une fois expliquée. La technique était donc comprise mais le plus dur restait à faire ; il fallait trouver le sujet du dossier. Après quelques nuits blanches, je parvins à élaborer mon sujet. Suivis les recherches, les interviews... puis la rédaction de la problématique ; exercice périlleux car très rarement pratiqué pour ne pas dire jamais. Il fallait utiliser un vocabulaire très précis et spécifique et faire plutôt compliqué là où on aimerait faire simple. Après quelques heures de réflexion et de tatonnement mon stylo finit par s'animer sur la feuille blanche. Certaines finirent sauvagement froissées et jetées à la poubelle.

La problématique n'étant plus un problème, arriva le jour de l'introduction et la difficulté de coucher les premières lignes sur le papier. Un peu plus tard ce fut celui de la conclusion, synonyme de délivrance car on arrive au bout de nos peines mais aussi de relachement car on sature. Les difficultés furent surmontées et le dossier, tant appréhendé, fut bouclé en temps et en heure. Le résultat fut jugé satisfaisant. » [R99-56]

Les relations entre la lecture et l'écriture : représentations d'élèves de différents niveaux d'habileté¹

Jacinthe GIGUÈRE
Équipe THÉODILE – E.A.1764

Dans le domaine de la didactique de l'écrit, la question des relations² entre la lecture et l'écriture fait l'objet de préoccupations importantes (Reuter 1994a; Tierney & Shanahan 1991). Lors de notre recherche doctorale, nous avons abordé cette question sous l'angle des représentations d'élèves de niveaux scolaires et d'habileté variés (Giguère 1999). Dans le cadre de cet article, nous exposerons les résultats généraux de l'étude et nous analyserons plus spécifiquement les différences liées au niveau d'habileté.

1 PROBLÉMATIQUE

Dans les dernières années, plusieurs recherches ont mis en évidence le fait que la lecture et l'écriture comportent des éléments communs et peuvent se renforcer mutuellement : lire peut aider à s'approprier les caractéristiques des textes, à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit; écrire peut aider à comprendre le travail des auteurs, peut inciter à lire dans le but de repérer comment les textes sont construits, etc. (Giguère, Giasson & Simard 1996; Reuter 1994a; Tauveron 1995; Tierney & Shanahan 1991). On sait toutefois que ces effets bénéfiques réciproques de la lecture et de l'écriture ne se réalisent pas de façon automatique (Delforce 1994; Shanahan 1988). Par exemple, des études révèlent l'existence d'une proportion non négligeable d'élèves qui sont soit forts en lecture et faibles en écriture, soit forts en écriture et faibles en lecture (Tierney & Shanahan 1991).

La recherche n'a pas encore permis d'identifier avec précision à quelles conditions et par quels processus les élèves parviendraient à se servir de leur expérience de lecture pour améliorer ou faciliter leur écriture, et inversement (Reuter 1995 ;

1. Cette étude a été réalisée avec l'aide financière du FCAR (Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche, gouvernement du Québec).

2. Dans ce texte, les termes « relations », « interactions » et « liens » (entre la lecture et l'écriture) sont considérés comme synonymes.

Tierney & Shanahan 1991). Il a toutefois été suggéré que les représentations³ des élèves concernant les interactions lecture-écriture constituent un facteur susceptible d'influencer positivement ou négativement leur capacité à exploiter les liens entre ces deux compétences langagières (Delforce 1994). Ainsi, la conscience des interactions lecture-écriture favoriserait l'apprentissage du langage écrit (Shanahan 1988).

Selon la perspective socio-constructiviste, les apprenants construisent leurs savoirs et savoirs-faire à la base de leurs représentations (Saint-Laurent & Boisclair 1995). Il s'avère donc important de prendre en compte les représentations des élèves concernant les liens entre la lecture et l'écriture dans le but d'élaborer des activités d'enseignement-apprentissage mieux adaptées aux besoins de ces derniers.

Jusqu'à maintenant, très peu d'études ont été réalisées en vue d'identifier comment les élèves se représentent les relations lecture-écriture. A partir des données d'un questionnaire rempli par 78 élèves de 4^{ème} – 3^{ème}, Reuter (1994b) a constaté que 70 % des sujets voyaient des liens entre ces deux activités, que 93 % croyaient que lire aide à écrire, tandis que seulement 36 % pensaient qu'écrire aide à lire. De son côté, Gordon (1990) a, aussi par le biais d'un questionnaire, demandé aux élèves d'une classe de 6e si lire leur permettait de mieux écrire. Les élèves ont répondu que la lecture les aidait pour le style (30 %), les idées (17 %), l'orthographe et la ponctuation (10 %), les structures textuelles (9 %), le vocabulaire (7 %) et la formulation de leur pensée (7 %). Bien qu'intéressants, les résultats de ces études nous apparaissent insuffisants pour permettre de dégager un portrait complet et fiable des représentations des élèves concernant les interactions lecture-écriture. C'est donc dans le but d'obtenir des informations plus détaillées sur ces représentations que cette recherche a été menée.

2 MÉTHODOLOGIE

L'étude a été réalisée auprès de 439 élèves québécois, soit 106 de 3^{ème} année (8 ans), 120 de 6^{ème} année (11 ans), 106 de 3^{ème} secondaire (14 ans) et 107 de 5^{ème} secondaire (16 ans). Les sujets de l'étude viennent d'écoles situées dans un milieu socio-économique de classe moyenne.

Deux instruments ont été utilisés : le questionnaire et l'entretien⁴. Le questionnaire consiste en une série de 24 énoncés, où les élèves indiquent leur opinion sur une échelle de type Likert en quatre points. Les choix de réponse sont les suivants :

3. Abric (1987) définit la représentation comme « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (p. 64).
4. Les instruments ont été pré-expérimentés auprès d'élèves dans le but de s'assurer de la compréhensibilité des questions. Le questionnaire a été passé collectivement en classe par la chercheuse. Les entretiens ont été réalisés par la chercheuse dans un local extérieur à la classe. Un délai minimal de deux semaines a été respecté entre la passation du questionnaire et la réalisation des entretiens.

tout à fait d'accord (4 points), plutôt d'accord (3 points), plutôt en désaccord (2 points), pas d'accord du tout (1 point).

L'entretien, de type semi-dirigé, consiste en une série de questions visant à faire émerger les points de vue spontanés des élèves. Il a été mené auprès de 72 élèves, soit 18 par niveau scolaire. A chaque niveau, les sujets se répartissent ainsi : six élèves forts à la fois en lecture et en écriture, six élèves faibles à la fois en lecture et en écriture et six élèves présentant un écart entre leurs performances en lecture et en écriture, soit trois forts en lecture / faibles en écriture et trois forts en écriture / faibles en lecture⁵.

Une analyse de contenu a été effectuée sur les données de l'entretien. Les déclarations des élèves ont été découpées en segments, chaque segment formant un « sens complet » et exprimant globalement une même idée. Des catégories d'analyse permettant de regrouper plusieurs segments touchant un thème commun ont été constituées à partir des données du corpus. Les différents segments d'entretiens ont ensuite été classés dans ces catégories par la chercheuse. Afin d'assurer la fidélité de la cotation, une étudiante de 2^{ème} cycle en éducation a analysé de façon indépendante 12 entretiens. Le pourcentage d'accord obtenu entre la chercheuse et l'étudiante est de 83 %.

3 ANALYSE DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE

Nous présenterons d'abord les résultats généraux du questionnaire, puis nous analyserons les liens entre les réponses des élèves et leur niveau d'habileté en lecture et en écriture.

3.1 RÉSULTATS GÉNÉRAUX

Les moyennes et les écarts-types des 24 énoncés du questionnaire (regroupés par thèmes), pour l'ensemble des élèves, sont présentés au tableau 1⁶.

5. Les participants aux entretiens ont été sélectionnés d'après leurs notes au bulletin scolaire en compréhension et en production écrite.

6. Les analyses effectuées dans notre thèse révèlent que les réponses des élèves au questionnaire demeurent globalement les mêmes à tous les niveaux scolaires. Seuls les élèves de 3^{ème} année tendent à émettre des points de vue plus positifs, probablement par effet de désirabilité sociale. Cependant, les énoncés envers lesquels les élèves de 3^{ème} année se montrent le plus et le moins en accord sont identiques à ceux des autres niveaux scolaires.

TAB 1 – MOYENNES ET ÉCARTS-TYPES DES ÉNONCÉS DU QUESTIONNAIRE
pour l'ensemble des élèves ($N = 439$)

Énoncés	\bar{x}	σ
<i>— Déclarations relatives aux effets de la lecture sur l'écriture —</i>		
1 - La lecture me permet d'apprendre des mots nouveaux.	3,77	0,49
2 - La lecture me donne des idées pour écrire.	3,62	0,59
3 - La lecture me fait découvrir de nouvelles tournures de phrases.	3,59	0,64
4 - La lecture m'aide à apprendre comment s'écrivent les mots.	3,55	0,64
5 - Quand je lis, cela m'aide à mieux écrire.	3,50	0,77
6 - La lecture m'aide à apprendre comment bien construire mes phrases.	3,41	0,73
7 - La lecture m'aide à apprendre comment bien utiliser la ponctuation.	3,19	0,83
8 - Quand je lis des contes, j'apprends comment en écrire moi-même.	3,13	0,83
9 - Pour être fort en écriture, il faut lire beaucoup.	3,00	0,90
10 - La lecture m'aide à savoir comment mettre les mots au féminin ou au pluriel.	2,82	0,94
11 - Si je suis capable de lire un mot, je suis aussi capable de l'écrire sans erreur.	2,65	0,94
12 - La lecture me donne le goût d'écrire.	2,31	1,04
<i>— Déclarations relatives aux effets de l'écriture sur la lecture —</i>		
13 - Plus j'écris, plus je suis porté(e) à observer comment les auteurs écrivent.	2,66	1,00
14 - Si j'écris des contes, cela va m'aider à comprendre les contes que je lis.	2,62	0,90
15 - Si j'écris beaucoup, je vais être meilleur(e) en lecture.	2,37	0,90
16 - Quand j'écris, cela me donne envie de lire.	2,25	0,95
17 - L'écriture m'aide à mieux lire.	2,22	0,88
<i>— Déclarations relatives aux ressemblances entre la lecture et l'écriture —</i>		
18 - La lecture et l'écriture se ressemblent.	2,77	0,83
19 - Un élève qui est fort en lecture est aussi fort en écriture.	2,68	1,03
20 - Quand je lis et quand j'écris, je procède de la même façon.	2,34	0,92
<i>— Déclarations relatives aux pratiques de lecture-écriture⁷ —</i>		
21 - Quand je lis, j'observe la façon d'écrire de l'auteur (vocabulaire, tournures).	2,56	0,97
22 - Quand j'écris, je reprends des idées des textes que j'ai lus.	2,54	0,79
23 - Quand je lis, j'observe l'orthographe des mots.	2,53	0,80
24 - Quand j'écris, je reprends des mots et tournures de phrases des textes que j'ai lus.	2,45	0,84

L'analyse des données du tableau 1 permet de constater que les opinions des élèves varient considérablement selon les aspects de la relation lecture-écriture qui sont mis en évidence dans les énoncés. On constate d'abord que les élèves mani-

7. Pour ces énoncés, l'échelle de réponse était la suivante : toujours ou presque toujours, souvent, à l'occasion, jamais.

festent des points de vue plus positifs envers les items relatifs aux effets de la lecture sur l'écriture qu'envers ceux traitant des effets de l'écriture sur la lecture. Cette représentation accentuant les bienfaits du lire sur l'écrire reflète probablement les discours que les élèves entendent à l'école et à la maison. Par exemple, on dit souvent aux élèves que, s'ils lisaient davantage, ils auraient moins de difficultés en écriture. On leur parle toutefois rarement de l'influence positive que l'écriture peut avoir sur la lecture.

Parmi les énoncés obtenant les moyennes les plus élevées, on retrouve ceux traitant des effets de la lecture sur l'enrichissement du vocabulaire, sur la découverte d'idées et de tournures de phrases, ainsi que sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale (n^{os} 1 à 4). Si les élèves perçoivent plus positivement ces éléments du lien lecture-écriture, c'est peut-être parce qu'ils correspondent aux aspects les plus évoqués dans les discours socio-scolaires. Il est toutefois important de souligner que la fréquence à laquelle les élèves disent observer ces éléments en situation de lecture et les réutiliser dans leurs productions écrites est plutôt modérée (n^{os} 21 à 24). Selon nous, cet écart entre les déclarations sur les effets de la lecture sur l'écriture et les déclarations sur les pratiques correspondantes peut s'expliquer par différentes raisons. Il est d'abord possible que certains sujets répondent que lire les aide à écrire simplement parce qu'ils ont déjà entendu dire cela, et non parce qu'ils ont véritablement expérimenté les interactions lecture-écriture dans leurs activités de compréhension et de production écrite. On peut aussi supposer que certains élèves disant ne pas porter attention aux éléments des textes qu'ils lisent ou ne pas s'en inspirer pour écrire adoptent en réalité ces comportements, mais de façon plutôt inconsciente. L'analyse des entretiens nous éclairera davantage sur ce que disent les élèves à propos de leurs pratiques de lecture-écriture.

Soulignons par ailleurs que, si l'ensemble des répondants sont fortement en accord avec l'idée que la lecture aide à apprendre l'orthographe lexicale (n^o 4), ils manifestent un point de vue plus nuancé envers l'énoncé indiquant que le fait de savoir lire un mot rend capable de l'orthographier correctement (n^o 11). Ce résultat tend à révéler que, lorsqu'on demande l'avis des élèves sur une déclaration d'ordre général, ils répondent dans le sens de la représentation sociale dominante, soit que lire permet d'apprendre comment s'écrivent les mots. Cependant, lorsqu'on questionne les élèves de façon plus précise sur la symétrie pouvant exister entre les capacités en reconnaissance de mots et en orthographe lexicale, ceux-ci montrent qu'ils sont en partie conscients du fait que la lecture ne suffit pas à l'acquisition des compétences orthographiques.

Les deux énoncés traitant des influences réciproques du lire et de l'écrire sur le plan de la motivation (n^{os} 12 et 16) obtiennent des moyennes parmi les plus faibles. On peut en déduire que les élèves voient davantage les effets mutuels de la lecture et de l'écriture sur le plan des apprentissages langagiers que sur le plan des attitudes.

Si l'ensemble des répondants sont moins conscients de ces « transferts d'attitudes » possibles entre la lecture et l'écriture, c'est peut-être parce qu'il s'agit d'éléments peu présents dans les discours socio-scolaires et peu exploités dans les activités proposées en classe.

Enfin, les élèves se montrent modérément en accord avec l'énoncé relatif aux ressemblances entre la lecture et l'écriture (n° 18) et peu en accord avec celui portant sur l'existence de similarités entre les processus cognitifs de compréhension et de production écrite (n° 20). Les représentations des élèves vont ici dans le même sens que les résultats de recherche révélant que, si lire et écrire comportent des éléments communs, des différences de traitement non négligeables existent entre ces deux activités (Reuter, 1994; Tierney & Shanahan, 1991).

3.2 LIENS ENTRE LES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE ET LE NIVEAU D'HABILITÉ EN LECTURE ET EN ÉCRITURE

Dans le but d'identifier les liens entre les réponses des élèves au questionnaire et leur niveau d'habileté en lecture et en écriture, une analyse de corrélation canonique a été effectuée⁸. L'interprétation des résultats de cette analyse révèle que, plus les élèves sont habiles en écriture et -quoique dans une moindre mesure- en lecture, plus ils ont tendance à affirmer que lire leur donne le goût d'écrire et qu'écrire leur donne le goût de lire⁹. De même, plus les élèves sont forts en français écrit, plus ils sont portés à déclarer observer fréquemment la façon d'écrire des auteurs (vocabulaire, tournures) et l'orthographe quand ils lisent. L'analyse indique également que les bons scripteurs et lecteurs tendent à reconnaître plus positivement l'influence de la lecture sur l'écriture, notamment en ce qui a trait au vocabulaire et à l'orthographe lexicale. Les élèves forts sont donc globalement portés à voir plus de liens entre la lecture et l'écriture, mais avec toujours en dominante l'idée que lire aide à écrire.

Il est intéressant de constater que les élèves les plus habiles, qui entre autres perçoivent davantage les effets de la lecture sur le vocabulaire et sur l'orthographe lexicale, tendent à répondre plus positivement aux énoncés relatifs à l'observation de ces éléments en situation de lecture. Cette cohérence entre les représentations des

8. Par opposition à l'analyse de corrélation, qui mesure le lien entre deux variables, l'analyse de corrélation canonique mesure le lien entre deux ensembles de variables. Dans cette étude, l'analyse a été menée en vue d'évaluer la relation entre, d'une part, les réponses des élèves aux énoncés du questionnaire et, d'autre part, leurs performances en lecture et en écriture (soit les scores standardisés dérivés des résultats en compréhension et en production écrite inscrits au bulletin scolaire). La première paire d'équations canoniques obtenue possède une corrélation de 0,38, expliquant 14 % de la variance entre les deux ensembles de variables [$F(50,804) = 2,15 ; p < 0,001$]. Il s'agit donc d'une relation d'intensité modérée. Pour l'interprétation de l'analyse, seules les variables présentant un coefficient de corrélation avec la variable canonique correspondante supérieur à 0,30 ont été retenues.

9. Ces deux variables concernant les attitudes font l'objet des plus fortes associations avec les performances des élèves en français écrit.

effets de la lecture sur l'écriture et les discours sur les pratiques associées à ces effets ajoute de la validité aux réponses des élèves forts.

Les données du questionnaire indiquent également que, plus les élèves sont habiles en français écrit, plus ils sont portés à affirmer que la lecture leur donne le goût d'écrire et que l'écriture leur donne le goût de lire. Ce résultat tend à mettre en évidence l'existence d'un lien non négligeable entre motivation et réussite scolaire. Bien qu'une analyse corrélacionnelle ne permette pas d'établir de rapport causal, nous pouvons émettre l'hypothèse que les « meilleures » attitudes des élèves forts sont en partie liées au fait que ces derniers disent porter plus souvent attention aux caractéristiques des textes qu'ils lisent. Ainsi, l'observation en situation de lecture de nouveaux mots, tournures de phrases, etc., motiverait davantage les élèves forts à s'inspirer de ces éléments pour améliorer leurs productions écrites. De façon symétrique, la pratique de l'écriture inciterait davantage les élèves habiles à lire dans le but de découvrir comment d'autres auteurs s'expriment par écrit.

4 ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENTRETIEN

Nous présenterons d'abord les types d'effets réciproques de la lecture et de l'écriture rapportés par les élèves au cours de l'entretien. Ensuite, nous analyserons certains commentaires apportant des éclairages complémentaires sur les représentations des répondants.

4.1 TYPES D'EFFETS RÉCIPROQUES DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE RAPPORTÉS PAR LES ÉLÈVES

Relativement à l'influence du lire sur l'écrire, quatre types d'effets sont majoritairement identifiés par les répondants : l'orthographe lexicale (63 % : *ça t'apprend comment écrire les mots*), le vocabulaire (53 % : *si tu apprends des mots nouveaux, ça t'apprend à moins répéter quand tu écris*), les tournures de phrases (51 % : *tu trouves de nouvelles manières d'écrire une phrase*) et les idées (47 % : *ça t'aide à trouver des meilleurs sujets*). Trois autres effets ne sont mentionnés que par une minorité d'élèves : l'orthographe grammaticale (8 % : *les accords, comment c'est fait*), la structure des textes (7 % : *ça t'aide à diviser tes paragraphes*) et la ponctuation (3 % : *placer une virgule, savoir où elle va*).

Les analyses statistiques effectuées indiquent des différences significatives entre les niveaux d'habileté pour les catégories relatives au vocabulaire¹⁰ et aux tournures de phrases¹¹. Pour la variable « vocabulaire », les élèves forts en lecture / forts en écriture présentent un pourcentage de réponses plus élevé (71 %) et les élèves faibles en lecture / faibles en écriture, un pourcentage moins élevé (29 %). Pour la variable

10. $\chi^2(df = 3) = 8,81 ; p < 0,05$.

11. $\chi^2(df = 3) = 9,95 ; p < 0,05$.

« tournures de phrases », les groupes d'élèves forts en lecture/forts en écriture et forts en écriture/faibles en lecture présentent des pourcentages de réponses plus élevés (71 % et 67 %), alors que le groupe d'élèves faibles en lecture/faibles en écriture présente un pourcentage moins élevé (29 %).

En ce qui concerne l'influence de l'écriture sur la lecture, plusieurs catégories d'effets sont évoqués par les répondants, mais la plupart ne sont identifiés que par un petit pourcentage d'individus. La réponse la plus fréquente concerne le fait que, lorsqu'on écrit des contes, on comprend mieux les caractéristiques et la structure de ce genre de texte¹² (33 % : *des histoires, c'est quasiment tout pareil : si tu écris une histoire et que tu en lis une autre, tu vas mieux la comprendre*). Le deuxième effet positif de l'écriture sur la lecture rapporté le plus souvent est le suivant : quand quelqu'un écrit, il relit son texte en même temps, ce qui lui permet de s'exercer à lire (18 % : *quand tu lis ce que tu as écrit, tu es plus attentif*).

Une partie des répondants expliquent que la pratique de l'écriture les incite à remarquer davantage la façon d'écrire des auteurs (13 % : *quand tu as écrit, tu aurais aimé avoir d'autres mots, bien là, tu vas être plus porté à regarder les structures de phrases*). Quelques autres indiquent que le fait d'écrire un mot facilite la reconnaissance de ce mot en situation de lecture (8 % : *si tu l'écris [le mot], il va entrer dans ta mémoire et tu vas être capable de le lire*). D'autres encore mentionnent que l'écriture les aide à améliorer leur compréhension du vocabulaire (6 % : *quand je vais lire, je vais peut-être mieux comprendre la signification des mots, car je les ai déjà écrits dans un autre contexte*).

Certains répondants déclarent que, lorsqu'on écrit un texte sur un sujet donné, il est plus facile de comprendre d'autres textes portant sur le même sujet (7 % : *tu peux avoir une idée en tête [quand tu écris]; si tu lis sur le même sujet, ça peut t'aider à comprendre*). Quelques élèves indiquent pour leur part que, lorsqu'ils expérimentent certaines techniques d'écriture, ils parviennent à les traiter plus facilement en situation de lecture (4 % : *avant, les dialogues, je comprenais pas trop; là, j'en ai écrit un dialogue et ça m'a aidée : après, je lisais les livres et je comprenais les tirets à quoi ils servent*). Enfin, un petit pourcentage d'élèves sont d'avis que le fait de répondre à des questions sur un texte aide à mieux réussir en lecture (3 % : *il y a une histoire et des questions sur l'histoire, et je les remplissais, et ça a augmenté ma note*).

Fait à signaler, 26 % de tous les élèves interrogés n'identifient aucun effet bénéfique de l'écriture sur la lecture. Le test statistique¹³ révèle toutefois que la proportion d'élèves ne voyant pas d'effets positifs de l'écriture sur la lecture est moins

12. Si les déclarations dans cette catégorie sont plus nombreuses, c'est parce qu'elles ont été induites par la sous-question suivante : « Si tu écris des contes, est-ce que cela va t'aider à mieux comprendre les contes que tu lis? ».

13. $\chi^2(df = 3) = 7,86$; $p < 0,05$.

élevée chez les sujets forts en lecture/forts en écriture (8 %) que chez ceux des autres niveaux d'habileté (entre 29 % et 50 %).

L'ensemble des données de l'entretien qui viennent d'être présentées confirment globalement les résultats du questionnaire : les élèves rapportent davantage d'effets de la lecture sur l'écriture que de l'écriture sur la lecture; les représentations dominantes concernent l'influence de la lecture sur le vocabulaire, sur les tournures de phrases, sur l'orthographe lexicale et sur les idées; les élèves forts tendent à voir plus de liens entre la lecture et l'écriture.

4.2 ANALYSE DE QUELQUES COMMENTAIRES D'ÉLÈVES

Complémentairement au dépouillement quantitatif des données, l'analyse des verbalisations recueillies en cours d'entretien permet d'en apprendre davantage sur la façon dont les élèves disent procéder quand ils observent certaines caractéristiques des textes qu'ils lisent ou quand ils réinvestissent en situation d'écriture des éléments tirés de leurs lectures.

D'abord, les propos émis par certains répondants tendent à indiquer que le fait de porter attention au style des auteurs en situation de lecture est associé au fait d'en apprécier la qualité ou l'originalité (*je remarque quand ça me frappe : si la structure m'intéresse, là je la mémorise ; si c'est banal, je passe à l'autre phrase*). Des déclarations de ce type vont un peu dans le sens de l'hypothèse que nous avons émise lors de l'analyse des données du questionnaire, soit qu'il existerait un lien entre les attitudes envers le langage écrit et l'attention portée aux caractéristiques des textes. Le commentaire de cette élève forte en lecture / forte en écriture permet d'illustrer plus précisément comment l'écriture peut amener à apprécier davantage certaines lectures : *des fois, j'écris un texte, et après, quand je lis, mettons Chrystine Brouillet, je me dis que j'aimerais ça écrire comme elle parce qu'elle est bonne*.

D'autre part, plusieurs élèves rapportent que, lorsqu'ils observent des éléments dans les textes qu'ils lisent, ils le font sans effort délibéré (*je m'attarde pas sur ça, mais je vais quand même le remarquer sans faire attention*). Des affirmations de ce genre reflètent la croyance voulant que la lecture permet de « s'imprégner », sans vraiment s'en rendre compte, du style des auteurs ou des caractéristiques des textes. On peut toutefois se demander si une telle « imprégnation » est suffisante pour contribuer à une réelle amélioration des compétences scripturales chez tous les élèves. A ce sujet, un petit nombre de répondants spécifient qu'ils doivent fournir un effort particulier pour observer la façon dont les textes qu'ils lisent sont écrits (*je me concentre le plus possible, ça me vient pas naturel de même*). Pour leur part, trois élèves forts en lecture/forts en écriture soulignent que l'attention qu'ils portent aux caractéristiques des textes varie selon les circonstances. L'un d'eux explique : *quand c'est vraiment quelque chose d'évident, je le remarque, ça prend pas trop de concentration, mais des fois il y a des détails plus cachés où il faut plus se concen-*

trer.

Certains élèves déclarent par ailleurs que, lorsqu'ils lisent, leur attention est surtout centrée sur le sens du texte, c'est pourquoi ils ne sont pas portés à s'attarder à des éléments tels que le style de l'auteur ou l'orthographe (*moi, j'observe pas beaucoup ça comme tel, je lis plutôt l'histoire et j'essaie de comprendre c'est quoi le but de l'histoire*). Deux élèves de fort niveau d'habileté en lecture et en écriture précisent que, lorsqu'ils sont captivés par un récit, ils sont moins enclins à remarquer les tournures de phrases ou l'organisation du texte (*quand c'est une histoire passionnante, je remarque moins la structure*). Les commentaires de ces élèves illustrent les constatations faites par des chercheurs tels que Reuter (1995) et Tauveron (1995), lorsqu'ils soulignent que l'intérêt porté au contenu du texte peut empêcher les élèves de prendre conscience de sa construction. Cette centration sur le contenu pourrait contribuer à expliquer pourquoi, dans le questionnaire, les sujets disent observer la forme des textes qu'ils lisent seulement à une fréquence modérée. Ces résultats font selon nous apparaître l'importance, en classe, de planifier des activités ayant pour objectif d'aider les élèves à repérer dans des textes certains éléments pouvant leur être utiles en situation d'écriture.

Concernant la façon dont les élèves réinvestissent dans leurs propres textes des éléments puisés dans des lectures, certains sujets déclarent que cela se fait un peu inconsciemment (*des fois, je remarque juste le mot [en lisant] et je veux pas l'écrire [dans mon texte], mais tu peux pas t'empêcher de l'écrire, à cause tu y penses jamais, tu l'écris et tu t'en doutes pas*). Plusieurs autres indiquent que, lorsqu'ils ont à réaliser une production écrite, ils prennent la peine de penser à des textes qu'ils ont déjà lus afin d'y puiser des éléments qui pourraient les aider (*je pense à des phrases que je trouvais bien écrites*). Quelques-uns expliquent plutôt que les éléments des textes qu'ils ont lus leur reviennent de façon spontanée (*tes idées te reviennent quand tu écris, tu te dis : « Ah! oui! ça irait, j'ai lu ça dans un livre ! »*).

Les commentaires présentés dans les paragraphes précédents tendent à révéler toute la complexité, la diversité et le caractère plus ou moins conscient des processus par lesquels se réaliseraient les effets mutuels du lire et de l'écrire. Ces verbalisations mettent également en évidence la capacité métacognitive qu'ont certains élèves à expliciter « ce qui se passe dans leur tête » lorsqu'ils établissent des liens entre leurs expériences de lecture et d'écriture. Remarquons les propos un peu plus précis et nuancés émis par quelques sujets habiles à la fois en compréhension et en production écrite.

Il importe également de souligner qu'une partie des élèves donnent des exemples pour appuyer leurs déclarations à propos des effets du lire sur l'écrire. Certains citent des éléments auxquels ils portent attention en situation de lecture, dans le but de les réutiliser éventuellement en situation d'écriture (*un livre d'horreur, [je regarde] comment il fait pour qu'on ait peur / des expressions comme « Quelle jour-*

née! »). D'autres décrivent des éléments tirés de leurs lectures qu'ils réemploient dans les textes qu'ils produisent (*avant, je connaissais pas l'expression « rire dans sa barbe », mais à l'école on l'a lue dans une histoire [et je l'ai mise dans mon texte] / dans mon conte, j'ai utilisé un passage secret et j'avais déjà lu un livre qui parlait de ça*). Sur les 19 élèves donnant des exemples de ce genre, plus de la moitié ($n = 11$) sont forts en lecture / forts en écriture.

Ces exemples permettent d'illustrer plus concrètement les types de liens entre la lecture et l'écriture établis par les élèves. Les élèves qui donnent de tels exemples ne se contentent pas de déclarations générales sur les effets de la lecture sur l'écriture qui pourraient être faites simplement pour répondre aux attentes de la chercheuse, mais tendent à démontrer qu'ils ont véritablement expérimenté ces effets dans leur apprentissage du langage écrit. Il est particulièrement intéressant de constater que ce sont surtout les bons lecteurs et scripteurs qui fournissent ces exemples. Ce résultat est en cohérence avec le fait que les élèves forts sont plus portés à affirmer que lire les aide à écrire. Comme dans le questionnaire, on constate ici une certaine adéquation, chez les sujets habiles, entre leurs représentations et leurs pratiques déclarées.

Autre résultat important, l'analyse des entretiens révèle qu'une partie des élèves sont conscients du fait que, dans certaines circonstances, lire peut ne pas aider à écrire ou écrire ne pas aider à lire. Voici quelques exemples d'explications sur le sujet: *des fois, les livres, c'est trop poussé pour ce que tu es capable de faire, des fois, je vois des affaires et je sais que je serai pas capable de le refaire, je me risquerai pas à le refaire / des fois, tu essaies que ce que tu écris soit « full » beau, mais dans le fond, ça fait plus nuire, car tu fais des phrases trop longues / [lire] ça m'aide peut-être juste pour des nouveaux mots, mais pas pour les fautes / quand tu écris une histoire, c'est ton histoire que tu comprends, mais peut-être que, dans les livres, il y a des sens que tu comprendras pas / quand tu écris, c'est complètement autre chose que lire [alors, ça n'aide pas nécessairement à mieux lire] / y'en a qui sont bons à l'écrit mais qui ont de la difficulté à lire*. Ici encore, ce sont principalement les élèves habiles à la fois en lecture et en écriture qui font ce type de déclarations. Ceux-ci émettent en effet 21 des 35 commentaires dans cette catégorie.

Ces points de vue plus nuancés émis par les élèves forts au sujet des interactions lecture-écriture reflètent probablement leur conscience métacognitive plus développée. Paradoxalement, c'est peut-être aussi cette plus grande conscience métacognitive qui les amène à mieux percevoir les influences positives réciproques du lire et de l'écrire. Les élèves habiles, davantage capables d'analyser leurs processus de compréhension et de production écrite, auraient ainsi plus de facilité à identifier les effets bénéfiques ou non que la lecture et l'écriture peuvent avoir l'une sur l'autre dans telle ou telle situation.

5 CONCLUSION

L'ensemble des résultats de cette étude révèlent que les élèves voient davantage les effets de la lecture sur l'écriture que ceux de l'écriture sur la lecture, ce qui corrobore les résultats obtenus par Reuter (1994b). Comme nous l'avons déjà mentionné, l'idée que la lecture aide à écrire correspond à une croyance — ni totalement fausse, ni totalement vraie — largement répandue dans la population. Le fait qu'à l'école les activités de lecture précèdent généralement celles d'écriture et que le temps consacré à l'écriture soit souvent moindre que celui consacré à la lecture peut également expliquer pourquoi les élèves ont plus de difficulté à percevoir les influences bénéfiques de l'écrire sur le lire.

Les verbalisations recueillies en entretien apportent certains éclairages pouvant aider à comprendre comment procèdent les élèves lorsqu'ils observent la façon dont les textes qu'ils lisent sont écrits ou lorsqu'ils s'inspirent de ce qu'ils ont lu pour écrire. Il semble notamment que ces comportements de lecture-écriture peuvent se réaliser de façon plus ou moins consciente selon les individus et les situations. Ce ne sont cependant pas tous les élèves qui déclarent observer les caractéristiques des textes qu'ils lisent dans le but éventuel d'améliorer leurs propres textes. Les données de l'étude nous amènent entre autres à émettre l'hypothèse que des attitudes positives envers le langage écrit peuvent inciter certains sujets à porter une plus grande attention au style des auteurs. Il s'agit là d'une piste qui mériterait d'être explorée davantage.

Les analyses effectuées indiquent par ailleurs l'existence de liens significatifs entre les représentations des élèves, telles que révélées par leurs réponses au questionnaire et à l'entretien, et leurs performances en lecture et en écriture. On constate que les élèves forts non seulement identifient plus de liens entre la lecture et l'écriture mais sont davantage capables d'illustrer ces liens par des exemples concrets tirés de leurs pratiques de compréhension et de production de texte. Paradoxalement, ce sont également les élèves forts qui semblent le mieux percevoir qu'il ne suffit pas de lire pour devenir un bon scripteur et qu'il ne suffit pas d'écrire pour devenir un bon lecteur. Ces représentations plus précises et plus nuancées des élèves les plus habiles pourraient en partie s'expliquer par leur conscience métacognitive plus développée.

Le fait que les représentations des interactions lecture-écriture soient en lien avec la réussite en français écrit nous amène à poser l'hypothèse que des activités didactiques ayant pour objectif d'aider les élèves à prendre conscience des relations entre le lire et l'écrire pourraient favoriser l'apprentissage. Cette hypothèse rejoint d'ailleurs les propositions émises par d'autres auteurs tels que Reuter (1995) et Shanahan (1988). Ainsi, à partir de tâches incitant les élèves à rechercher et à exploiter les multiples liens entre la lecture et l'écriture, il serait possible de mener des discussions métacognitives au sujet des similarités entre ces deux pratiques langagières

et des types d'effets qu'elles peuvent avoir l'une sur l'autre.

Pour faire suite à cette étude, il serait pertinent de réaliser des entretiens d'explicitation visant à identifier les liens entre la lecture et l'écriture que les élèves disent établir lors de tâches précises de compréhension et de production écrite. On pourrait également vérifier par des expérimentations si des activités didactiques axées sur la conscientisation des interactions lecture-écriture ont un impact positif sur les représentations et sur les performances des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.-C. (1987) *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, DeVal.
- DELFORCE B. (1994) « De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels: obstacles et exigences », dans REUTER Y., éd., *Les interactions lecture-écriture*, Actes du Colloque THÉODILE-CREL, Lille, novembre 1993, Berne, Peter Lang, 319-349.
- GIGUÈRE J. (1999) *Les relations entre la lecture et l'écriture: représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté*, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada.
- GIGUÈRE J., GIASSON J. & SIMARD C. (1996) « Relations entre la lecture et l'écriture chez des élèves de troisième année », *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 18, n° 1, 49-65.
- GORDON C. (1990) « Changes in readers' and writers' metacognitive knowledge: some observations », *Reading Research and Instruction*, vol. 30, n° 1, 1-14.
- REUTER Y. éd. (1994a) *Les interactions lecture-écriture*, Actes du Colloque THÉODILE-CREL, Lille, novembre 1993, Berne, Peter Lang.
- REUTER Y. (1994b) « Présentation et synthèse de la recherche », dans REUTER Y., CARPENTIER R., FÉLIERS C., HUGODOT J., POLLET C., RÆLENS F. & VLIEGHE E., *Écrire-lire des scènes romanesques en quatrième-troisième*, Rapport de recherche n° 30 314, Paris, INRP, 3-36.
- REUTER Y. (1995): « Les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ didactique », *Pratiques*, n° 86, 5-23.
- SAINT-LAURENT L. & BOISCLAIR A. (1995) « Conception de l'enseignement-apprentissage à la base du PIER », dans SAINT-LAURENT L., GIASSON J., SIMARD C., DIONNE J. & ROYER É., *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 3-12.
- SHANAHAN T. (1988) « The reading-writing relationship: seven instructional principles », *The Reading Teacher*, vol. 41, n° 7, 636-648.
- TAUVERON C. (1995) « Le personnage: articulatoire privilégié (mais problématique) de lecture-écriture à l'école élémentaire », *Pratiques*, n° 86, 27-49.

TIERNEY R. J. & SHANAHAN T. (1991) « Research on the reading-writing relationship : interactions, transactions and outcomes », dans PEARSON P. D., BARR R., KAMIL M. L. & MOSENTHAL P., édés., *Handbook of Reading Research*, New York, Longman, 246–280.

De l'importance du discours dans l'entretien clinique de recherche à ancrage psychanalytique

Anne-Marie JOVENET
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE – E.A.1764

Il s'agit dans cet article de présenter une orientation particulière de la méthode clinique, l'entretien clinique en référence à la psychanalyse. Nous le ferons en insistant sur l'importance de l'étude du langage utilisé par l'interviewé et l'interviewer au cours de cet entretien, à partir des travaux de maîtrise, présentés par les étudiants qui inscrivent leur mémoire en psychologie clinique de l'éducation.

Plus précisément nous partirons de l'analyse de deux extraits d'entretien pour montrer à la fois l'intérêt de cette méthode, mais aussi les principes incontournables sur lesquels elle repose.

Rappelons simplement au point de départ que pour saisir la dimension psychanalytique en cause, il faut faire référence à ce qui a été à la base de la découverte de la psychanalyse par Freud : les résistances du patient, le refoulement et donc l'inconscient.

Freud compara la révolution provoquée par la psychanalyse à celle de Copernic et de Darwin. Le moi n'est plus le maître dans sa propre maison. Freud marque, par sa découverte de l'inconscient, que nous sommes mus, dans la plupart de nos actions, non par les mobiles que nous croyons consciemment être les nôtres, mais par d'autres que nous ignorons et qu'en tout état de cause nous ne pouvons connaître que partiellement.

En pratiquant l'hypnose, selon la méthode de l'époque, Freud sera mis en présence de ces résistances et de ces défenses. Cela le conduit à la méthode d'association libre : cette pratique révèle que la cure, pour être efficace, doit se faire avec la collaboration du patient et non dans un état de passivité totale. Il faut que la conscience accepte d'entendre cet inconscient que, dans les circonstances normales, elle fait taire systématiquement.

Dès 1895 Freud s'attache à montrer que le rêve est la voie royale pour la connaissance de l'inconscient. Grâce à son interprétation, qui se fait elle aussi par la voie de l'association libre à partir de chaque élément, les désirs les plus secrets et les plus déterminants dans l'existence d'un individu peuvent être mis en lumière. Mais il est

encore une autre voie pour saisir les effets de l'inconscient, c'est d'étudier les actes manqués, lapsus, oublis, erreurs de lecture ou d'écriture, ou encore les mots d'esprit, c'est-à-dire tous les phénomènes qui viennent rompre la continuité ou l'apparente perfection. Ainsi le mot d'esprit sert le plus souvent à exprimer sous des allures inoffensives des tendances hostiles, des aspirations sexuelles, le mépris de soi ou des autres, en fait toute chose dont la manifestation directe serait insupportable. Le mot d'esprit est une manière adroite de contourner le barrage de la conscience, qui accepte de laisser libre cours à l'inconscient si elle en tire le bénéfice du rire, c'est-à-dire s'il lui est possible de ne pas prendre au sérieux ce qui s'exprime là.

Ce rappel fait, en empruntant quelques aspects développés par J. P. Padel dans « *Moi, triporteur sans parole, tu parles! — Un regard sur la trisomie* » (2001), nous permet de pointer deux aspects très importants pour notre propos :

- l'importance des manifestations de soi à travers le discours de l'interviewé. Ce qui met au premier plan l'étude des « ratés du discours » : lapsus, humour, silences, rires ou larmes ;
- l'indispensable référence à la psychanalyse pour interpréter ce discours dans la situation bien particulière de l'entretien de recherche.

En effet, s'il ne fait pas de doute que l'inconscient soit sollicité dans l'échange entre le patient et le thérapeute, il faut rappeler avec M. F. Castarede (*in* C. Chiland, 1983) qu'interpréter le « dit » au premier degré, n'aurait aucun sens dans l'entretien de recherche.

De même que l'interviewé peut retirer un bénéfice secondaire de cet entretien où il peut parler de lui-même à un interlocuteur inconnu et disponible, de même la situation peut susciter chez lui les mêmes mécanismes de défense, destinés à le protéger d'une déstabilisation angoissante.

La démarche choisie pour cet article sera la suivante :

- analyser en profondeur deux extraits d'entretien, l'un étant conduit avec un enfant en difficulté scolaire à la suite d'une situation familiale traumatisante, l'autre avec un adulte en situation d'accompagnement bénévole de malades en fin de vie.
- déduire de ces analyses, les consignes absolues qui président à la préparation de ce type d'entretien.
- analyser les impératifs du déroulement de tels entretiens, en pointant le caractère inapproprié de certaines interventions de la part de l'interviewer.

1 ANALYSE CLINIQUE D'EXTRAITS D'ENTRETIEN

1.1 L'ENTRETIEN D'AURÉLIE

E « *Comment ça va dans ta classe ?* »

- I « *Un p'tit peu bien parce que je n'veux pas, j'aime pas* » ... (elle dit j'aime pas quasiment sur le je n'veux pas comme si elle se reprenait)
- E « *Parce que quoi?* » (comme si je n'avais pas bien entendu)
- I « *Parce que j'veux pas* (elle insiste sur la fin de sa phrase) *Parce que Jérôme il est là pis y dit toujours, ah nan, des conneries. C'est pour ça que j'veux pas aller dans ma classe, j'aime pu aller dans ma classe.* » ...
- E « *T'es pas bien dans ta classe?* »
- I « *Si, mais parce que Jérôme y raconte toujours des conneries.* » ...
- E « *Et qu'est-ce que ça te fait les conneries qu'il dit?* »
- I « *Ben j'veux pu aller dans l'école là.* » ...
- E « *Et c'est quoi ces conneries?* »
- I « *Y dit n'importe quoi à ma mère, y dit quand elle vient un coup là-bas et tout pis quand que j'rentre chez moi aussi c'est moi qui m'fait démonter. Mais aussi, lui, attends son père ... De toute façon déjà j'vais lui faire un coup tu vas voir. Moi aussi je peux (elle s'étrangle en avalant sa salive) lui raconter des conneries.* » ...
- E « *Et c'est pas vrai alors ce qu'il dit?* »
- I *Ouais, de toute façon il ment toujours à la maîtresse, un coup y dit que Aurélie elle est dans les toilettes elle joue avec de l'eau pis qu'à chaque fois y joue avec elle et y dit que c'est pas lui, maintenant je lui parle pu, maintenant je joue avec Nicolas le p'tit que tout à l'heure j'ai joué et sans quoi avec ma cousine Kathleen, je préfère jouer avec elle qu'avec lui parce que c'est un casse-pied mais un casse-pied.* » ...

Examinons de près cet extrait issu de l'entretien mené par D. Follain (*En quête d'identité! - Des mots qui disent un mal*, 2001) avec Aurélie. Cet extrait se situe au tout début de l'entretien (p. 2 d'un entretien qui compte 18 pages de retranscription).

Trois personnes sont citées autour desquelles s'organise le discours d'Aurélie tout au long de l'entretien. Il s'agit d'un autre élève, Jérôme, de sa mère et du père de Jérôme. Mais dans ce passage Jérôme occupe le devant de la scène : il est associé d'emblée au fait qu'elle n'est pas bien à l'école, dans sa classe, qu'elle a besoin d'aide, qu'elle éprouve des difficultés. Elle utilisera plusieurs fois des mots forts pour parler de l'école et de lui :

« *Je n'veux pas, j'aime pas [...] j'veux pas [...] j'veux pas [...] j'aime pu* »

Ce n'est apparemment pas tant cette école en particulier qu'elle semble vouloir fuir que ce Jérôme « *parce que j'veux pas [...] parce que Jérôme il est là* ».

Il est présent dans ses relations avec sa mère qui, selon Aurélie, accorderait du crédit à ses propos « *y dit n'importe quoi à ma mère [...] pis quand j'rentre chez moi aussi c'est moi qui m'fait démonter [...]* ».

Mais il est aussi là en dehors de l'école et il a un allié de taille, son père. Car — l'entretien l'apprendra par la suite — il est là le matin avant que l'école n'ait commencé « *le matin, tous les jours, c'est le matin* ». Le père de Jérôme les accompagne à l'école.

Jérôme paraît la dominer dans sa vie scolaire comme dans sa vie personnelle. Pour autant, malgré sa volonté de « ne plus vouloir » le voir, lui parler, on observe une certaine ambivalence dans les sentiments qu'elle ressent à son égard. Il éveille l'agressivité : « *je vais lui faire un coup, tu vas voir* » et un peu plus loin elle ajoutera : « *j'préfère m'tuer que l'voir* ».

Dominateur, persécuteur, il a le pouvoir d'être cru (par sa mère à elle, par son enseignante) mais il a surtout le pouvoir d'avoir un père dont il est aimé, un père très présent dans la vie de Jérôme, trop présent au goût d'Aurélie.

La mère d'Aurélie apparaît quasiment en même temps que Jérôme dans le discours d'Aurélie « *y dit n'importe quoi à ma mère [...] pis quand j'rentre chez moi aussi c'est moi qui m'fait démonter* ». On sent bien le sentiment d'injustice qui émane de ses propos : sa mère et Jérôme se parlent — derrière son dos —. Là encore Aurélie éprouve un sentiment de persécution : Jérôme lui vole sa mère (qu'elle a déjà perdu une première fois lorsqu'elle habitait chez sa grand-mère).

Mais le court extrait révèle également que Jérôme possède aussi un bien enviable dont elle est privée : un père.

« *mais lui aussi, attend son père* ».

Cette relation éveille quelque chose de fort chez elle qui lui fait mal et déclenche son agressivité.

Reprenons la synthèse proposée par D. Follain (2001) :

Très vite on s'aperçoit que Jérôme est le joker d'Aurélie, elle l'utilise dès que j'aborde son vécu dans l'école ou dans la classe.

Le mécanisme de défense en cause ici est la fuite : il s'agit pour Aurélie d'éviter de parler d'elle en s'investissant dans un récit concernant un autre. Pourtant l'inconscient est ainsi fait que même si le personnage principal est Jérôme, le discours d'Aurélie nous apporte beaucoup d'informations sur ce qu'elle vit à l'école, dans la classe et sur ce qu'elle vit ailleurs.

A travers trois personnes nommées : Jérôme, la mère d'Aurélie, le père de Jérôme (qui évoque en filigrane le Père ou les pères) trois thèmes transversaux apparaissent également : le mensonge, l'agressivité, la mort.

Que nous apprend cet entretien au sujet de la position de l'enfant par rapport à la relation d'aide proposée par l'institutrice à travers l'enseignante spécialisée ?

Que l'attachement de mauvaise qualité entraîne la peur de la perte de la personne de référence et donc la peur de l'inconnu selon la théorie de Bowlby (in Zazzo, 1979) et que l'élève arrive à l'école dans « la continuité de (son) histoire personnelle » (Coutou, 1986).

La rupture et la discontinuité de la présence de la mère, l'absence du père ont provoqué cette blessure narcissique dont parle Lemay (1979), ce sentiment de ne pas être assez bien pour retenir tant le père que la mère, pour être aimée des deux. Peut-on comprendre les difficultés d'apprentissage quand « tant d'angoisses personnelles [...] figent la pensée » (Boimare, 1999) sans faire de détour par la vie de l'enfant ?

1.2 L'ENTRETIEN DE MME G.

I « *Bon, moi très timide, très peureuse ... quand j'étais petite, j'aurais jamais cru que j'aurais fait ça. Il fallait toujours que ma mère soit à côté de moi pour n'importe quoi. Bon, j'ai voulu m'aguerrir. Bon, j'avais un oncle qui est mort. J'me suis forcée à y aller ... en m'disant ... euh ...* »

E « *A l'enterrement ?* »

I « *Euh ... même le voir ... euh ... mort. C'était un oncle ... euh ... prêtre, donc ... euh ... il était pas ... euh ... donc pas d'enfant. L'affectif était ... euh ... Était moins ... moins grand que quand on sait qu'y a des enfants qui pleurent, qu'y a des douleurs, tout ça ...* »

E « *Oui ...* »

I « *Donc c'est l premier mort j'ai vu. (silence) Après ... euh ... bon ... c'était une volonté ... j'avais combien ... (souffle) ... vingt ans quand même ...* »

E « *mmmh ...* »

I « *Euh ... une volonté de pouvoir avancer quoi. (silence) Et puis ... bon ... euh ... c'était déjà un besoin de ... d'accompagnement si on veut.* »

Cet entretien conduit autour de la question : qu'est-ce qui amène une personne à vouloir s'engager dans l'accompagnement des malades en fin de vie ? est extrait de M. Stasiak (*La relation d'aide : pour l'autre ? pour soi ? - Le bénévolat auprès des malades en fin de vie*, 2001)

La première consigne donnée à l'interviewée est la suivante :

« je vous rappelle l'objectif de cet entretien anonyme qui est de mieux connaître et de mieux comprendre le travail d'accompagnement des malades en fin de vie en tant que bénévole. Donc tout d'abord, je vais vous demander si vous pouvez me raconter votre expérience personnelle dans ce bénévolat ».

Là encore il s'agit d'un extrait situé au début de l'entretien (p. 2 et 3 sur un entretien qui en compte 16).

Dans ce passage, émerge d'emblée un certain nombre d'ambivalences :

- faire des choses difficiles : « *s'aguerrir* »
alors que « *très timide, très peureuse [...] quand j'étais petite* »
- aller voir le mort : « *le voir [...] euh [...] mort* », et maintenant visiter les malades seule « *une volonté de pouvoir avancer* »
alors que « *il fallait toujours que ma mère soit avec moi* ».

La distance entre les deux attitudes : être peureuse et s'aguerrir ... avoir la volonté d'avancer et avoir besoin de la mère avec soi ... est réduite par différents arguments :

- le temps : « *quand j'étais petite* » « *j'avais vingt ans quand même* »
- la minimalisation de l'effort : « *c'était un oncle ... prêtre ... donc pas d'enfant, l'affectif moins grand que quand on sait qu'y a des enfants qui pleurent, qu'y a des douleurs tout ça* ».

Toutefois cet effort conscient pour associer à la distance, la réduction de la distance se résout par deux cassures dans le discours, deux phrases totalement hachées :

« *après ..., euh ... bon ... c'était une volonté ... j'avais combien ...* » (souffle)
« *et puis ... bon ... euh ... c'est déjà un besoin de ... d'accompagnement* »

et deux silences.

Selon l'analyse de l'ensemble de l'entretien de M. Stasiek, trois thèmes se dégagent, liés dans l'entretien :

- le désir d'être utile, voire indispensable ...
- un besoin fort de reconnaissance ...
- une mauvaise estime de soi ...

Or nous voyons que ces trois thèmes sont clairement en jeu dès ce début de l'entretien.

Le discours est centré sur « je » :

- la volonté est « *la volonté de pouvoir avancer* », c'est-à-dire avancer dans son cheminement : « *s'aguerrir* » (c'est-à-dire mot à mot être capable d'affronter la guerre) ;
- le besoin est un besoin d'accompagnement, qui ne précise quoi que ce soit concernant les malades visités, leurs besoins ou leurs désirs, pas plus que la visite à l'oncle mort n'est présentée comme un geste familial ;
- le retour sur l'enfance est spontané sans aucune question du chercheur. Ce qui revient spontanément à l'esprit de l'interviewé concerne le fait d'une petite fille très timide, très peureuse, et d'une mère très présente à ses côtés.

Une petite phrase décalée du passé au présent est intéressante :

« *[...] quand j'étais petite, j'aurais jamais cru que j'aurais fait ça. Il fallait toujours que ma mère soit à côté de moi pour n'importe quoi.* »

Bon j'ai voulu m'aguerrir. Bon j'avais un oncle qui est mort. J'me suis forcée à y aller ... »

Le passé révolu « *quand j'étais petite [...] il fallait* » qui conduit au résultat présent d'une action passée « *j'ai voulu m'aguerrir [...] j'me suis forcée* » est interrompu par « *je n'aurais jamais cru que j'aurais fait ça* »

- Quand ? « quand j'étais petite ? à vingt ans quand je suis allée voir l'oncle mort ? ou maintenant ? » - Cru quoi ? cette volonté de faire quelque chose contre nature ...

Mais cette volonté est possible à cause du besoin d'accompagnement ... qui n'est pas un désir pour l'autre, ni un échange avec l'autre où chacun donne et reçoit de l'autre, mais un besoin c'est-à-dire une condition de survie pour soi ... Le discours à entendre serait le suivant : « Si je ne peux pas prouver que je suis forte, je ne suis rien à mes yeux, qu'une petite fille qui a besoin que sa mère soit à côté d'elle ... c'est-à-dire que je suis encore la petite fille et qu'en cherchant à m'aguerrir, je cherche à réparer la petite fille que je fus et que je suis encore ».

Le désir d'être utile, le besoin de reconnaissance et la mauvaise estime de soi liés... au fond de l'inconscient, s'expriment et se heurtent dans des propos inattendus au regard de la consigne de départ.

2 LA PRÉPARATION DE L'ENTRETIEN CLINIQUE DE RECHERCHE

Il s'agit ici de décrire à la fois ce qu'on peut appeler la préparation intellectuelle de l'entretien, c'est-à-dire ce qui concerne la définition de l'objet de recherche, du questionnement construit par le chercheur, et précisément la constitution du guide d'entretien, mais aussi ce qu'on peut appeler la préparation affective de l'interviewer qui consiste à s'ancrer dans les objectifs d'une recherche de ce type.

2.1 LA PRÉPARATION « INTELLECTUELLE » DE L'ENTRETIEN CLINIQUE DE RECHERCHE

Comme pour toute recherche la démarche commence par une définition précise de l'objet. Si la consigne de départ proposée à l'interviewé est volontairement large pour favoriser « degré de liberté » et « niveau de profondeur » maximum « une longue réflexion aura (pourtant) été nécessaire pour l'élaborer » (Castarede, *in* Child, 1983).

La consigne de départ permet à l'interviewé d'entrer dans le sujet comme il le souhaite, parce qu'il est concerné par ce sujet.

Pour favoriser l'implication personnelle de l'interviewé, il est fréquent de formuler la question autour de « vous ». Là encore il faut être très au clair sur la différence d'effet produit par la question « selon vous »

- *selon vous, qu'est-ce qu'être éducateur ?*

qui va initier un discours intellectuel dissertant sur le thème, et la question « pour vous »

- *qu'est-ce qu'être éducateur pour vous ?*
qui invite l'individu à s'engager dans sa réponse.

Dans le doute, il est parfois préférable de formuler la question ainsi :

- *pouvez-vous me parler de votre expérience d'éducateur ...*

Une remarque, qui découle directement des deux extraits présentés plus haut, concerne le rapport entre questionnement et hypothèses éventuelles du chercheur et questions posées à l'interviewé. Il va de soi qu'il n'y a pas recouvrement. La question trop directe provoquerait la « fermeture », c'est-à-dire ce que Freud nommait « défense ».

Nous avons pu remarquer dans les deux cas qu'aucune question précise ne sollicitait ni Aurélie à parler de son milieu familial ni Madame G. à parler de son enfance, est-ce à dire que ces aspects vont surprendre le chercheur ? Bien évidemment non. La construction théorique est là pour mettre en rapport des événements apparemment disjoints dans la vie du sujet : l'enfance et le désir de réparation à travers une relation d'aide bénévole, et l'effet des carences affectives à travers les difficultés d'apprentissage et de relations à l'école.

Mais il faut aller plus loin et rappeler l'expérience de Freud citée au début de cet article, qui l'amène à la théorie du refoulement :

« L'hypnose avait dissimulé un jeu de forces qui se dévoilait maintenant, et dont la saisie donnait à la théorie un fondement sûr ... Pour le rendre malgré tout conscient, il fallait surmonter chez le malade quelque chose qui se cabrait, il fallait y mettre du sien pour le presser et l'obliger [...] La dépense d'énergie du médecin donnait manifestement la mesure d'une résistance chez le malade ». (Freud, 1925)

Si la question se faisait « semi-directive » ou « directive » au sujet du rapport entre l'enfance et la relation aux malades, ou sur l'évitement de la question scolaire en raison de l'absence du père ou de la négligence de la mère ... bien évidemment la résistance serait décuplée et la fermeture en serait le résultat. Aussi faut-il insister vivement pour dire qu'il ne s'agit pas seulement de précaution de langage « pour amener » le sujet à dire ce qu'on aimerait l'entendre dire, mais d'une impossibilité à l'obtenir, impossibilité qui, non maîtrisée, signe l'incompréhension totale du cadre de référence. Pour être tout à fait claire, précisons que toute insistance dans le questionnement fait fi de ce qui est à la base de la psychanalyse le jeu entre conscient et inconscient, entre parole et refoulement. Il ne s'agit pas de « mettre les formes » pour obtenir ce que l'on souhaite entendre, mais de rejoindre l'interviewé dans son propre cheminement, d'où l'importance des relances à l'aide des derniers mots prononcés.

2.2 LA PRÉPARATION « AFFECTIVE » DE L'INTERVIEWER

Cette rubrique s'inscrit directement dans la suite de ce qui vient d'être dit.

L'interviewer s'attend à entendre l'imprévisible attendu ou à ne pas entendre ce qu'il espère ou ce qu'il souhaite ... pour mener à bien sa recherche. Il se prépare à ne manifester ni en gestes, mimiques ou paroles ce qu'il ressent alors, de même qu'il se prépare à entendre des choses douloureuses ou à attendre que les larmes cessent ou que l'émotion s'estompe pour continuer l'entretien. N'a-t-il pas d'ailleurs été le chercher en choisissant de s'intéresser aux enfants victimes d'inceste, à la désillusion des mères toxicomanes, ou aux adultes handicapés entravés par leur entourage...

Le conseil minimum serait de se préparer à cette position d'interviewer en étant soi-même interviewé ... si tant est qu'on puisse entrer à fond dans la démarche psychanalytique de recherche sans s'être engagé soi-même dans l'expérience...

3 LE DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN CLINIQUE DE RECHERCHE

Avoir constitué un guide d'entretien que l'on possède en tête sans s'y accrocher désespérément, ne pas perdre de vue ce que l'on cherche même quand le discours du sujet paraît s'en éloigner dangereusement ... mais être suffisamment ancré dans sa référence théorique pour savoir que « répondre à côté » ne signifie pas que la question ait été mal posée ou mal comprise, semblent être les aspects garants d'un bon déroulement.

Partons là de trois exemples qui vont nous rappeler les exigences incontournables pour faire de cet échange entre un interviewé adulte (I) et un interviewer (E) un entretien de recherche.

1^{er} exemple :

I Parce que j'ai peur, j'ai peur. (silence)

E Tu as peur de quoi ?

2^{ème} exemple :

I Alors, tu vois et à travers ça, c'est comme si, à, au lieu de recevoir l'amour, et bien je, au lieu de recevoir l'amour et bien tout ce que j'ai acquis pour combler cet amour que je n'ai pas eu, c'est ça que j'ai peur de perdre ça. (rire) Bon c'est vraiment tordu, quoi. (rire)

E Non ! c'est pas tordu du tout ! Pas du tout.

I Ouais, non, non, et ...

E c'est un comportement tout à fait normal et ça n'a rien de tordu.

3^{ème} exemple :

I ... Et c'est qu'avant je disais : ah, pour être un bon papa, ah ! il faut laisser faire, faut être gentil, faut donner de

l'affection ... enfin vraiment euh, complètement et l'affection qu'il faut donner à son enfant c'est aussi, c'est aussi ... le reprendre ... reprendre euh l'éduquer, c'est l'éducation, quoi ... et c'est, mais j'ai complètement, j'avais vraiment une pensée, vraiment, euh, complètement fausse.

E pourquoi tu pensais comme ça ?

I parce que (soulève les sourcils) ... silence ... parce que bon j'étais comme ça. Bah (rire) Ah oui, j'étais comme ça (en riant) ...

Le premier exemple montre la différence entre relance et questionnement. Rogers (1942, *in* Chiland, 1983) est connu pour avoir attaché son nom au concept de « non-directivité » adoptée dans ce type d'entretien : il s'agit de s'effacer pour être à l'écoute de l'autre. L'interviewer procède beaucoup plus par relances que par questions, c'est-à-dire qu'il invite à travers ce qui vient d'être dit l'interviewé à progresser dans sa réflexion et dans son discours.

- « j'ai peur » ... serait une relance qui, sur un ton suspensif, invite l'interviewé à oser dire qu'il a peur, et à partir du moment où il est rassuré, sur « son droit à avoir peur », à oser en dire un peu plus.
- En revanche la question « de quoi as-tu peur ? » met l'accent sur le fait qu'il doit savoir formuler de quoi il a peur, et lui suggère que probablement l'interviewer pense qu'il n'a pas de raison d'avoir peur, ou qu'il n'a pas le droit vu son âge, son statut ... d'avoir peur, ce qui en définitive produit l'esquive ou la justification, c'est-à-dire l'effet inverse à celui qui est maladroitement recherché.

A ce propos on peut ajouter que les relances peuvent être de simples « hum, hum » accompagnés d'un regard qui marquent l'approbation au fait qu'il parle, alors que les « OK », « d'accord » marqueraient une appréciation de ce dont il parle.

Le deuxième exemple met en œuvre ce que Freud souligne dans « Le Mot d'esprit et sa relation à l'inconscient » (*in* Freud, 1925) qui peut également se marquer dans l'entretien par l'humour ou le rire. L'interviewé parle de choses très douloureuses pour lui-même : l'amour du père ou de la mère qui lui a manqué, qui provoque son attachement à « ce qu'il a acquis » et qu'il a « peur de perdre ». Rien d'étonnant à interpréter cette peur de perdre comme résultat d'un attachement défaillant selon la théorie de Bowlby. Thèmes de l'attachement et de la perte étant étroitement liés, comme si la perte de choses acquises faisait revivre la perte et le deuil du père. On imagine que l'interviewé cherche à contenir une double émotion : celle de le dire, et celle d'en prendre un peu conscience en le disant ; cette dernière engendrant elle-même la peur de savoir où le fait de dire et de prendre conscience va le mener. Pour

barrer la route à l'émotion naissante ou aux larmes, deux mécanismes de protection : le rire et le raisonnement intellectuel sur soi (« *c'est vraiment tordu* »).

Si dans la peur probable d'une émotion débordante ou contagieuse, l'interviewer reprend (par deux fois) « *c'est pas tordu du tout* », il sort l'interviewé de sa protection qui lui permet d'avancer dans la vie et dans l'entretien ... en prenant la réponse comme un jugement établi par l'interviewé sur lui-même ; non seulement il s'immisce dans sa construction psychique, mais il lui prête une attitude de sollicitation à son égard.

Là encore il va à l'encontre de l'ancrage dans le cadre théorique de référence.

Le troisième exemple porte sur l'utilisation du pourquoi. Or ce type de question est à bannir dans toute forme d'entretien clinique. Comme le rappelle M. Pagoni (2000) à propos de l'entretien de Vermersch (1994), « les questions en « 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 ».

Ici on constate que la question en « pourquoi » ramène le sujet effectivement dans la sphère où il est confronté à son ambivalence d'enfant carencé : désirer un papa qui sait donner de l'affection et en même temps l'éduquer, savoir que ce n'était pas le cas du sien et pourtant ne pas juger ce père parce que c'est le sien et qu'il n'en aura jamais d'autre ... ambivalence qui alimente le sentiment de culpabilité en s'attribuant à lui-même la cause : « *j'avais une pensée complètement fautive ...* ». Dans ce débat intérieur, il est ramené brutalement à devoir dire pourquoi il « *est comme ça* » ce qui lui est impossible sauf à accuser son père ... ou à se dégager de ce conflit interne par le rire.

De plus il faut remarquer à travers ces trois exemples, que le tutoiement utilisé entre interviewer et interviewé indique vraisemblablement qu'ils se connaissent en dehors de cette situation d'interaction. De fait la question est souvent évoquée, soit parce qu'il semblerait difficile de « trouver au hasard la population adéquate » pour telle problématique, soit pour faciliter la partie empirique de la recherche (utiliser un terrain professionnel fait gagner du temps !) soit parce que le chercheur en herbe imagine qu'il pourra faire bénéficier cette population des résultats de sa recherche. Ces différents arguments relèvent d'une position de recherche qui reste à définir et cerner plus précisément.

Il est évident que les bénéfices à attendre d'une telle recherche n'ont rien d'immédiat. Mais il faut aussi rappeler que les phénomènes d'attente mis en évidence par la psychologie sociale dans toute situation d'interaction se trouveront décuplés par le type d'objet abordé. Ajoutons encore deux écueils qui représentent un certain danger : l'interviewer peut, comme il semblerait que cela soit le cas dans un des exemples, être tenté de « compenser » par une attitude de conseil ou d'encouragement la souffrance exprimée qui fait écho chez lui ... mais il peut aussi se prendre

au jeu d'une illusion de la psychanalyse facile, ce qui évidemment le fait sortir complètement du cadre.

Ce faisant, il fausse les données obtenues (les réponses de l'interviewé), il fausse les interprétations de ces données (pour tenter parfois de vérifier à tout prix ses hypothèses ou de retrouver sur « son » terrain ce qu'il a découvert dans ses lectures), il fausse également chez l'interviewé l'idée de la recherche, ainsi que celle de la cure psychanalytique.

La prudence est donc de rigueur.

Si le « travail sur soi » est réputé être si long, puisqu'il suppose non seulement une prise de conscience de l'origine des troubles, mais aussi un changement de conduite, basé sur le lien reconnu entre passé et présent, il est évident qu'un seul entretien de recherche ne peut entraîner aucun bénéfice immédiat pour l'interviewé.

Plus insidieuse serait l'attitude de l'interviewer qui, désirent aborder des thèmes douloureux, craindrait à la fois les répercussions de ce questionnement sur l'autre et sur lui-même. – Comment sortir de cette ambivalence ou de cette impasse, sinon en prodiguant conseils et en rassurant – C'est là que se pose fondamentalement la question de la propre psychanalyse de l'interviewer. Peut-on seul et sans cette expérience personnelle dépasser ces écueils ?

Concluons en faisant ressortir deux choses :

Cette méthode ne semble pas aussi éloignée qu'on aurait pu le penser de la façon dont Piaget dans l'introduction à *La représentation du monde chez l'enfant* (1926) définissait l'art du clinicien : « non [...] faire répondre, mais [...] faire parler librement [...] découvrir les tendances spontanées au lieu de les canaliser ou de les endiguer ».

Ainsi s'exprimait-il en 1926. Mais on peut aussi souligner, que s'il a évolué au fil des années sur certains aspects de sa théorie, il apparaît tout aussi convaincu que cette méthode permet de « trouver du neuf » lorsqu'il s'entretient avec J. C. Bringuier en 1969 (*Conversations libres avec Jean Piaget*, 1977). A la question de savoir s'il considère les enfants comme des cobayes la réponse est vive : « Ah non ! c'est vivant, c'est épatant. C'est neuf [...] Notre méthode, c'est avant tout chercher à parler jusqu'au moment où on voit le processus même [...] suivre dans chacune de ses réponses [...] Si vous avez l'imprudence de poser certaines questions qui servent de suggestion et conditionnent tout le reste, on n'y voit plus clair. »

Un deuxième aspect à mettre en évidence dans cette conclusion concerne les types d'objet que permet d'aborder cette méthode, ou plus exactement les questionnements qui peuvent être posés. Citons quelques exemples : les relations mère-enfant quand celle-ci est assistante maternelle (cette situation conduit-elle l'enfant à perdre sa place ?), l'enfant qui n'a pas d'objet transitionnel (s'agit-il d'un refus de la séparation, de la part de la mère ?), le décalage entre l'enfant imaginaire de la grossesse et

l'enfant réel à la naissance quand la mère est toxicomane (l'enfant est-il le sauveur de la mère ?) pour citer quelques problématiques autour des relations mère-enfant fréquemment abordées dans le champ psychanalytique.

Mais encore : le désir ou le besoin de réussite scolaire (la réussite peut-elle être l'expression d'une vie en faux-self?), les difficultés d'échange entre familles et éducateurs spécialisés (la prise en charge de l'enfant renforce-t-elle la souffrance de la famille et l'interdit de dire cette souffrance ?), l'homoparentalité pour la compagne d'une mère (la reconnaissance extérieure détruit-elle l'équilibre du couple ?)

On peut ajouter également que de telles recherches peuvent compléter un questionnement de type professionnel (qu'est-ce qui freine la collaboration de différents professionnels ?) ou de type projet (quelle action d'éducation à la santé peut correspondre à tel public ?) ou même compléter utilement un questionnement inscrit en sociologie, en philosophie ou dans un autre domaine de la psychologie.

BIBLIOGRAPHIE

- BENVENISTE E. (1966) *Problèmes de linguistique générale*, tome I, Paris, Gallimard, pp. 225–285.
- BOIMARE S. (1999) *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.
- BOWLBY J. (1979) in R. Zazzo, « L'attachement », pp. 127–139, Paris, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- BRINGUIER J. C. (1977) *Conversations libres avec Jean Piaget*, Paris, Robert Laffont.
- CARON J. (1983) *Les régulations du discours – Psycholinguistique et pragmatique du langage*, Paris, PUF.
- CARON J. (1989) *Précis de Psycholinguistique* Paris, PUF.
- CHILAND C. (sous la direction de, 1983) *L'entretien clinique*, Paris, PUF.
- DELCAMBRE I. & REUTER Y. (2000) « Rapports à l'Écriture et images du scripteur », *Les cahiers THÉODILE*, n° 1, pp. 1–18, Université Charles de Gaulle — Lille 3.
- FOLLAIN D. (2001) *En quête d'identité ! Des mots qui disent un mal*, Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation, Université Charles de Gaulle — Lille 3.
- FRANCKEL J. J. (1989) *Étude de quelques marqueurs aspectuels du français*, Genève, Paris, Droz, pp. 9–23 et 83–111.
- FREUD S. (1901b, tr. fr. 1973) *Psychopathologie de la vie quotidienne*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1988.
- FREUD S. (1905c) *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient* Paris, Gallimard, 1969.
- FREUD S. (1925) *Sigmund Freud présenté par lui-même*, Paris, Gallimard, 1984.

- LEMAY M. (1979) *J'ai mal à ma mère*, Paris, Fleurus.
- PADEL J. P. (2001) *Moi, triporteur sans parole, tu parles! — Un regard sur la trisomie*, Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation, Université Charles de Gaulle — Lille 3.
- PAGONI-ANDREANI M. (2000) « La méthode clinique en Sciences de l'Éducation. 1^{ère} partie : Objectifs et mode de questionnement ». *Les cahiers THÉODILE*, n° 1, pp. 189-213, Université Charles de Gaulle — Lille 3.
- PAPETTI TISSERON Y. (1986) *Du deuil à la réparation. « Anna O » restituée à Bertha Pappenheim : naissance d'une vocation sociale*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- PIAGET J. (1926) *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF.
- POSTIC M. (1979) *La relation éducative*, Paris, PUF, 3^{ème} partie.
- REUCHLIN M. (1957) *Histoire de la psychologie*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- STASIEK M. (2001) *La relation d'aide : pour l'autre ? pour soi ? — Le bénévolat auprès des malades en fin de vie*, Mémoire de maîtrise en Sciences de l'Éducation, Université Charles de Gaulle — Lille 3.
- VERMERSCH P. (1994) *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.

La méthode clinique en Sciences de l'Éducation – 2^{ème} partie : Analyse de corpus

Maria PAGONI-ANDRÉANI
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE – E.A.1764

L'analyse d'un entretien clinique s'effectue en fonction des objectifs et des hypothèses de recherche définis pendant l'élaboration de la problématique. Un principe méthodologique de base s'impose : effectuer une analyse « centrée sur l'individu » susceptible de décrire le processus de fonctionnement de celui-ci dans une situation ou une classe de situations donnée. Deux démarches d'analyse découlent de ce principe : a) analyser à la fois le contenu manifeste et le contenu latent des corpus obtenus et b) distinguer deux phases d'analyse : une phase d'étude de cas pendant laquelle on interprète le fonctionnement de chaque individu en fonction de son contexte de développement et de ses particularités ; et une phase de synthèse où on distingue des modèles ou des catégories de fonctionnement en comparant les entretiens obtenus et en cherchant ce qui est commun et ce qui est différent dans les processus décrits.

Comme nous l'avons déjà indiqué dans la première partie de cet article, ce qui est commun dans le choix et la réalisation des entretiens cliniques, c'est l'hypothèse selon laquelle « *l'existence précède la conscience* », selon l'expression de Bertaux, ou que « *l'action précède la pensée* », selon celle de Piaget. La recherche du contenu latent des entretiens cliniques vise donc à mettre en évidence d'une part la structure de l'activité du sujet (son déroulement, ses étapes, ses procédures) et, d'autre part, les facteurs qui l'influencent (principes, objectifs, contexte, stratégies ...). Si cette structure et ces facteurs ne sont pas encore conscients pour le sujet, le chercheur doit identifier des traces du discours qui pourraient l'aider à constituer le puzzle de son modèle interprétatif. Par conséquent, l'analyse du contenu latent d'un entretien dépend fortement de la *théorie de l'activité* qui la guide. Cette théorie est différente selon le point de vue épistémologique que l'on adopte.

L'ENTRETIEN CLINIQUE-CRITIQUE DE PIAGET

L'entretien clinique-critique de Piaget est utilisé pour analyser la structure de *l'activité intellectuelle* de l'enfant. Cet auteur considère que l'activité intellectuelle s'or-

ganise par structures qui progressent par paliers successifs d'équilibration. Cette équilibration est le résultat de l'interaction entre l'individu et son environnement. Si des stimulus de l'environnement viennent rompre l'équilibre atteint par l'organisme, ses structures intellectuelles se réorganisent pour passer au niveau suivant d'équilibration. L'analyse des entretiens cliniques vise donc à mettre en évidence les structures intellectuelles du sujet qui le rendent capable d'expliquer, de juger, d'analyser le réel. Trois précautions d'interprétation sont nécessaires à prendre (Piaget 1947/1993) :

1. Ne pas interpréter les réponses obtenues à la lettre, mais en prenant en compte l'ensemble du discours de l'enfant. Car le même enfant peut se contredire, fabuler par moments ou découvrir la bonne explication pendant l'entretien (c'est ce qu'il appelle « la croyance déclenchée »). La stabilité et la répétition de la même réponse est un critère de vérification de sa validité.
2. Comparer les réponses de plusieurs enfants de la même tranche d'âge pour vérifier la stabilité de la structure intellectuelle qui les caractérise. Prenons un exemple : on met sous les yeux d'un enfant un caillou dans un verre d'eau à moitié plein, et on lui demande pourquoi le niveau de l'eau s'élève. Tous les petits (avant 9 ans) déclarent que l'eau monte parce que le caillou est « lourd » et la suite de l'expérience montre bien qu'ils ne pensent pas au volume mais seulement au poids du corps immergé. On constate donc que le concept de volume se construit beaucoup plus tard que le concept de poids parce que sa construction exige la prise en compte simultanée des trois dimensions d'un objet, ce qui implique un grand degré de décentration intellectuelle.
3. Comparer les réponses des enfants d'âges différents pour vérifier la place de la structure intellectuelle remarquée dans un processus de construction. Ainsi, pour montrer que l'artificialisme (la tendance de l'enfant d'attribuer à l'origine humaine des phénomènes naturels) va de pair avec l'égoïsme intellectuel de l'enfant, Piaget utilise la méthode suivante :

« Autrement dit, si l'on distingue trois stades dans un processus donné, dont un intermédiaire, le type de réponse du premier stade doit se faire sentir, non seulement durant le second stade, mais jusqu'au début du troisième. Dans un tel cas, on peut être pratiquement sûr que les réponses du premier stade ne sont pas fabulées. » Voici un exemple. Les enfants d'un premier stade affirment que le lac de Genève a été creusé par des ouvriers et qu'on a mis de l'eau dedans. Les enfants du second stade continuent à affirmer que le lac a été creusé ; mais l'eau vient de montagnes, et a pour origine la pluie elle-même. Enfin durant un troisième stade, l'enfant admet que le lac s'est formé suivant un processus entièrement naturel : les

rivières l'ont creusé et l'alimentent en eau. Eh bien, les réponses artificialistes du premier stade sont-elles fabulées ? Non, car non seulement elles sont générales, non seulement l'existence du second stade montre que l'artificialisme ne disparaît pas d'un trait, mais encore on trouve, au début du troisième stade, des enfants qui continuent à croire que Genève est antérieure au lac et que le lac est à côté de la ville « parce qu'il faut une ville avant le lac ». Le début du troisième stade témoigne donc encore de la persistance de l'orientation d'esprit artificialiste. » (Piaget 1947 / 1993, p. 21–22).

On voit bien que, par rapport aux deux démarches d'analyse que nous avons distinguées plus haut – l'étude de cas et l'analyse comparative – c'est sûrement la deuxième qui intéresse Piaget puisqu'elle est conforme à son objectif de recherche : trouver les processus généraux qui caractérisent l'évolution de la pensée de l'enfant. C'est pourquoi on ne voit pas chez lui une analyse clinique au sens initial (médical) du terme : analyser la particularité de chaque individu en tenant compte de son histoire, de son développement cognitif, affectif et social.

La technique d'analyse comporte deux étapes : premièrement, il s'agit de regrouper les réponses des enfants qui présentent le même modèle explicatif, la même structure de pensée. Deuxièmement, il s'agit de présenter chaque modèle – tout en le fondant théoriquement et faisant appel à d'autres travaux de recherches ou à des hypothèses interprétatives – et de l'illustrer par les réponses commentées des enfants.

L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

L'entretien d'explicitation vise, en revanche, à mettre en évidence la singularité de la situation décrite, due au fait qu'elle est vécue et choisie par le sujet à cause du sens particulier qu'elle a pour lui. L'analyse progresse donc plutôt au cas par cas, même si elle peut aboutir à une étude comparative, synthétique des résultats obtenus.

La méthode d'analyse utilisée porte sur deux objets interdépendants :

1. l'activité du sujet décomposée le plus possible en des actions (mentales et matérielles) élémentaires.
2. les informations satellites de l'action (contexte, jugements, savoirs, objectifs) qui ont influencé la prise de décision (consciente ou non) pour effectuer telle ou telle action.

Le lien entre ces deux domaines d'analyse se fait par l'intermédiaire du modèle de l'activité utilisé par Vermersch, comprenant trois étapes : prise d'information, exécution, prise d'information (évaluation). Ce modèle implique que toute action du sujet se base sur un ensemble d'informations qu'il prend de son environnement, soit avant son exécution (pour se faire une représentation de la situation à laquelle il

se trouve confronté), soit après son exécution (comme une sorte de feed-back pour évaluer l'effet de son action sur l'environnement). Ces informations peuvent être des représentations (valeurs, conceptions qui sous-tendent les jugements effectués) ou encore des savoirs (évoquant de connaissances qui sont liées aux paramètres de la situation vécue), qui prennent en compte le contexte et qui déterminent les objectifs du sujet, c'est-à-dire ce que Vermersch appelle « les informations satellites de l'action ». L'analyse du « contenu latent » de l'entretien consiste donc en la mise en évidence de ce lien qui existe entre information et action, qui est souvent implicite dans la description effectuée par le sujet parce que ni conscient ni maîtrisé.

Prenons l'exemple d'un entretien d'explicitation effectué par F. Aplincourt (2001), avec une assistante sociale qui exerce son métier au sein d'une institution de rééducation pour des enfants atteints d'une déficience auditive. L'hypothèse soutenue par le chercheur est que « *le réseau de soins est un champ commun d'investigation au travail social et à la promotion de la santé où l'assistant social permet l'accès aux droits des individus en matière de santé et a un rôle de facilitateur dans l'intégration de l'individu dans la société. Par ce rôle de facilitateur, il développe aussi une action d'éducation à la santé auprès du public des réseaux de soins.* » (Ibid., p. 4).

L'objectif de l'entretien d'explicitation est de s'informer sur les pratiques professionnelles de l'assistante sociale. Ainsi, celle-ci décrit l'entretien qu'elle a eu avec le papa d'une petite fille sourde :

6 - P : *Alors, je pense particulièrement à un entretien que j'ai eu avec le papa d'une petite fille qui est suivie au centre de soins depuis un an ... c'est une, euh ... c'est une petite fille qui est sourde, qui est arrivée en France y a un an ... donc, l'entretien que j'ai eu avec le papa s'est déroulé au centre de soins de mon bureau et ... c'était un entretien qui portait vraiment sur, euh ... essayer d'éclaircir la demande du papa par rapport à la prise en charge de la petite au centre de soins ...* (p. 33)

Pour analyser l'entretien, on peut utiliser comme « guide » les deux axes constitutifs de l'activité définis par Vermersch, à savoir l'axe procédural et l'axe des informations satellites de l'action. On peut, par exemple, distinguer dans un premier temps les informations qui expriment des actions, des procédures (en les découpant en actions élémentaires, si le contenu de l'entretien nous le permet), puis de distinguer pour chaque action les objectifs, les éléments du contexte, les jugements, les représentations, les savoirs qui interviennent.

Procédural : Mettre en place les démarches de régularisation

20-P : *L'entretien, je l'ai commencé par euh ... par une chose concrète [...] c'est-à-dire par rapport aux démarches de régularisation ...* (p. 35)

Derrière cette action de caractère administratif, on perçoit l'analyse de la situation faite par l'assistante sociale (prise d'information : le papa est arrivé il y a un an du

Cap Vert et il n'a pas de titre de séjour) et le *double objectif* qu'elle se donne : analyser la demande effectuée par le père, et construire avec lui un projet de prise en charge en long terme.

Objectifs : analyser la demande du père et construire avec lui un projet de prise en charge à long terme

22-P : Alors, c'est-à-dire, euh ...donc ce papa est arrivé il y a un an, il vient du Cap Vert, il n'a pas de titre de séjour, donc y avait tout ce côté très administratif de la situation, et le papa justement doit faire une demande de renouvellement de son titre de séjour dans deux mois, les démarches sont à entamer dès maintenant ...et si tu veux, la question aussi qui était sous-jacente, c'est ce qu'il allait la faire ... parce que si ce papa avait une demande de soin, j'amène ma fille, je la fais soigner, je repars, il avait pas un projet de rester à long terme en France ... alors que si derrière son mot soin, c'était beaucoup plus une éducation, une éducation à la communication, une rééducation plus ... on s'engageait sur quelque chose de beaucoup plus long ... (p. 35)

Ces objectifs sont en même temps liés aux représentations de l'assistante sociale en ce qui concerne le handicap et les soins qu'ils (l'institution) sont censés offrir aux enfants.

Représentation du handicap et des soins à offrir aux enfants accueillis

16 -P : Donc c'est vrai que derrière se faire soigner, c'est aussi ma conception du handicap de la surdité en particulier, c'est-à-dire comme ça se guérit pas, le mot soin, je ... faut qu'on y mette un sens dessus, donc euh ... derrière ce mot soin, enfin pour moi, là c'est totalement ma projection sur la famille c'est clair; euh ...derrière ce mot soin, on est beaucoup plus sur des..., qu'est-ce qu'on va mettre en palliatif au handicap de la communication ...

18-P : Donc, c'est euh ...qu'est-ce qu'euh ...concrètement, par exemple c'est derrière ce mot soin, on ... quelle est la communication qu'on pourra mettre en place avec cette enfant, par exemple entre deux, est-ce que les parents vont s'orienter vers la langue des signes ou vers l'oralisation, c'est vraiment des choses que ... parce que si le parent nous demande beaucoup plus de LSF que d'oralisation, c'est clair que la prise en charge de l'enfant tout autour ne sera pas la même, c'est-à-dire qu'on ... que les orthophonistes vont pas axer leur travail autour de l'oralisation pure, elles vont en faire, mais de façon moins poussée que si la demande de la famille est l'oralisation ... (pp. 34-35)

Travailler sur la communication de l'enfant avec son environnement va donc influencer une implication des familles. D'où l'idée de l'assistante sociale de discuter avec le père sur le bilan de l'année précédente et le projet futur.

Procédural : Bilan de l'année écoulée et projet futur

22 - P : ...et après on est reparti sur euh ...enfin, j'ai essayé d'élargir sur ... faire une sorte de bilan de l'année écoulée au centre pour l'enfant ... et là, je m'adressais directement au papa à ce moment là j'essayais vraiment de l'introduire, parce que c'était quelqu'un qui se mettait très en retrait dans les entretiens ... (p. 35)

36 - P : Donc, je lui ai demandé ce qu'il avait pensée de cette année là, si ça correspondait à ce qu'il attendait et puis j'ai essayé d'ouvrir, de voire ce qu'il attendait pour après, si pour lui ça correspondait à ce qu'il attendait, ... (p. 39)

Cette démarche de bilan se décompose en d'autres actions élémentaires conformes aux représentations développées plus haut : clarifier avec le père le sens attribué au terme de « soin » et lui demander des informations sur la situation de communication en milieu familial.

Actions élémentaires

- Clarifier les possibilités de soin du handicap

40- P : Alors, on a essayé de resituer les choses, si tu veux, parce que euh ...c'est un désir qui s'entend et en même temps c'est pas réalisable, cette enfant elle ne reviendra jamais entendante, y a pas de possibilités, de toute façon dans la surdité, on ne redevient pas entendant, même appareillé, même opéré, on n'est pas entendant, c'est des palliatifs là encore...

41-I : Comment tu as fait pour faire entendre ça au papa ... quand tu dis, j'ai fait entendre ...

42 - P : Ben, c'est les mots que j'ai pu lui dire ...j'ai essayé, ben euh ... je lui ai dit que c'était des choses qu'on pouvait entendre mais dans la réalisation la médecine n'était pas assez avancée actuellement et ... y avait pas de soins guérisseurs existants, ... (p. 39)

- Demander des informations sur la situation de communication en milieu familial :

62-P : Je me suis aussi orientée sur euh...ce qui se passait à la maison, en fait, enfin j'appelle ça comme ça ... (p. 42)

70-P : ...une fois que la surdité ne se guérissait pas, euh ... on est revenu sur la communication, sur le moyen de communication... (p. 42)

Cette dernière question donne des éléments d'évaluation de la situation de communication en milieu familial qui aident en même temps à évaluer la pertinence de l'intervention mise en place par le centre : la fille a un problème de communication avec sa famille depuis son séjour au centre parce que celle-ci n'utilise pas la langue des signes.

Évaluation de la situation : problème de communication avec la famille

82-P : Elle rentrait à la maison de l'école, rien ne passait, puisqu'elle n'utilisait plus ce code gestuel, y a même des choses qu'elle comprenait plus parce qu'elle avait remplacé, euh ... son, ses codes mimiques et autre par la langue des signes et elle n'utilisait plus l'autre, et elle, même lui quand il essayait de lui parlait, d'euh ... de lui exprimer quelque chose, elle ne comprenait plus. Donc, y avait plus de communication, si tu veux familial, ...

Le regard vers le passé et le futur avait comme objectif d'impliquer le père dans la prise en charge de sa fille.

Objectif : Réintroduire le père dans la prise en charge de sa fille

16 - P : ... moi j'avais le projet de réintroduire le papa dans la prise en charge de sa fille et c'est vrai qu'euh ... auparavant le centre de soins s'adressait directement à la tante sans s'adresser directement au père de l'enfant, avec la tante en tiers, mais aussi de ... ça me semblait normal, d'autant plus qu'il avait fait cette démarche d'emmener sa fille pour la faire soigner,... (p. 34)

Cet objectif se base en même temps sur la conception que l'assistante sociale se fait de son rôle : accompagnateur social (rendre l'individu acteur de son projet) qui intervient surtout auprès des familles.

Représentation de son rôle : accompagner la personne aidée pour la rendre acteur de son projet - avoir un rôle éducatif auprès des familles

62 - P : donc j'ai resitué le père dans le projet, que je pouvais aider à définir, mais c'est pas moi qui vais le mettre en place [...]

55 - I : Mais toi, ton discours avec les parents, quel est celui le plus important ?

56 - P : C'est le discours éducatif et social ...

57 - I : et social ...[...]

66 - P : Enfin, je te dis, moi, pour moi, c'est, le repérage, c'est l'administratif, mais par rapport au médecin où c'est vrai que lui sa spécificité c'est le médical, c'est vrai que c'est un gros de son travail, et moi si tu veux euh ... je suis reconnue pour le côté administratif et en même

temps, je travaille tout ce qui peut y avoir à côté au niveau éducatif et au niveau, ce qu'on appelle de la guidance parentale, je travaille beaucoup avec les psychologues pour ça. En fait, avant d'aller voir un psychologue, souvent les parents passent par moi. (pp. 41–42)

L'analyse se poursuit jusqu'à la fin de l'entretien à travers un va-et-vient entre le contextuel (la situation décrite) et le général (les savoirs, représentations, jugements...) pour interroger deux aspects des pratiques en question, déjà intégrés dans l'hypothèse : comment fonctionne le réseau de soins et comment se met en place une fonction d'éducation à la santé auprès du public concerné. Les extraits analysés ci-dessus renvoient à ce deuxième aspect des pratiques étudiées, puisque l'assistante sociale semble mettre en place un accompagnement global de la personne prise en charge impliquant une intervention éducative auprès des familles (changement des représentations, adoption de nouvelles pratiques) et un apprentissage à la communication.

Signalons pourtant que les entretiens d'explicitation réalisés par Vermersch lui-même et ses collaborateurs poussent l'interrogation jusqu'à la réalité anatomique de l'activité. Ils permettent donc d'analyser l'activité dans ses actions élémentaires et comportent beaucoup moins d'éléments de représentations générales. Prenons l'exemple d'un entretien réalisé avec Marie-Do, une conseillère pédagogique qui est amenée à suivre, sur le terrain, des stagiaires en année de formation professionnelle pour devenir professeurs des écoles (Faingold, 1997). Marie-Do décrit un entretien de bilan qu'elle a eu avec un stagiaire sur une séquence pédagogique qu'ils avaient analysée ensemble quelques jours plus tôt. Marie-Do montre qu'elle s'est heurtée sur le silence du stagiaire et son incapacité à analyser sa situation de classe selon les conseils qu'elle lui avait donnée.

62 - I : Donc ...Il y a un moment de déstabilisation pour toi, tu te dis, « ca ne fait pas sens pour lui » et donc on revient sur ce moment-là. Bon tu as dit, je ne suis pas en perdition mais c'est quelque chose un petit peu comme ça ...tu peux en parler ? Qu'est-ce qui se passe pour toi, qu'est-ce que tu te dis, qu'est-ce que tu crois par rapport à ça ?

63 - M-D : Je crois que mon regard a dû être porteur de sens pour lui ... parce que quand je disais qu'il fuyait beaucoup, au début de cet entretien, il a eu un regard qui partait. Là son regard se tait, je pense qu'il était décontenancé, il ne voyait pas où je voulais en venir. Et moi dans mon regard, je crois que je laissais paraître mon désappointement, que je ne voyais pas trop comment récupérer la chose.

64 - I : Comment tu le sens que tu laissais paraître quelque chose ?

65 M-D : L'interrogation de son regard, tu vois, cette façon qu'il avait de regarder et d'avoir les yeux qui partent de tous les côtés comme s'il

était effrayé ...

66 - I : Là, il a les yeux qui partent de tous côtés ?

67 - M-D : Oui, tu vois, ça saute, ce que j'appelle un regard qui saute, c'est-à-dire un regard qui ne se pose pas quelque part, et moi qui continue à le regarder, donc là il y a une distorsion [...] Et je crois que là, moi, je me suis rendu compte que ... c'était mal parti ... je me suis dit ça d'ailleurs ... C'est mal parti ...

68 - I : Et quand tu te dis c'est mal parti, qu'est-ce que tu fais ?

69 - M-D : J'essaie quand même de réembrayer ... sur ce moment ... J'insiste sur ce moment-là.

70 - I : Comment tu fais ?

71 - M-D : Donc je lui dis « Mais tu te rappelles comment tu as passé les consignes ? » - « Bah, j'ai fait lire les enfants ». Puis il s'arrête. Et là bon encore une fois, ça marche par arrêt ..., je lui tire les vers du nez, tu vois j'ai l'impression que vraiment je tire à moi, c'est ça ... Et puis que, alors, plus je tire, plus je suis explicite sur les points sur lesquels je veux ... il sent bien que j'insiste là-dessus mais, ça lui fait peur, ça l'effraye quelque part ... (Ibid., pp. 199–200).

Un tel corpus peut aussi être analysé selon les axes que nous avons donné plus haut. Cet extrait donne, plus particulièrement, des éléments du processus suivant : prise d'information – exécution – évaluation. La conseillère évalue la réaction du stagiaire (à partir de son regard qui saute...), puis elle agit de façon répétitive (elle réembraye, elle pose des questions, ...) pour réévaluer à la fin l'échec de son intervention auprès du stagiaire (le fait qu'il est effrayé).

Comme un tel corpus donne beaucoup plus d'éléments sur la description de l'activité elle-même, l'analyse a plus de possibilités de révéler l'autonomie de l'action. C'est-à-dire qu'il y a des stratégies qui peuvent se mettre en œuvre pour répondre à l'urgence de la situation ou à des besoins non conscients, mais qui sont indépendantes, parfois mêmes opposées, aux représentations, savoirs, jugements généraux du sujet. Dans ce dernier exemple, Marie-Do déclare avoir avec les enfants de l'école des attitudes complètement différentes que celles décrites ici avec le stagiaire. Elle est ouverte, elle leur laisse le temps de réagir, elle favorise leur initiative, tandis que son entretien révèle une attitude fermée, presque autoritaire qui ne prend pas en compte les représentations de l'autre et ne lui laisse pas le temps de réfléchir. L'explication de ce décalage peut être recherchée au niveau expérientiel de l'identité professionnelle : Marie-Do veut à tout prix vérifier que le travail de la veille a été formateur, vérifier qu'elle est une bonne formatrice. Cet enjeu n'existe pas au sein de l'école où elle exerce depuis longtemps et où sa reconnaissance est acquise. En tout cas, c'est ce décalage entre le déclaratif et le procédural qui est intéressant à

approfondir dans une perspective de recherche.

Le discours de l'assistante sociale par contre est beaucoup plus général et plus centré sur ses représentations que sur sa pratique même. Ainsi, l'analyse révèle plutôt un modèle général des pratiques du sujet (qui se rapproche des modèles qu'on obtient par les entretiens de Piaget) à partir d'une situation précise, que la particularité d'une situation difficile et les stratégies mises en oeuvre pour l'affronter. Cet effet est dû à la difficulté à mener un entretien d'explicitation approfondi tel que Vermersch le décrit et le met en place. Sa réalisation nécessite beaucoup d'exercices d'entraînement et une dimension expérientielle (l'avoir vécu pour pouvoir le faire). Il n'empêche que même partiellement réalisé l'entretien d'explicitation peut être une méthode pertinente (en comparaison aux entretiens d'enquête, par exemple) pour étudier les pratiques du sujet. C'est le degré de l'expertise du chercheur qui va conditionner le caractère plus ou moins approfondi de cette étude.

LES RÉCITS DE VIE

On retrouve dans l'analyse des récits de vie des axes comparables à ceux qui sont utilisés dans l'entretien d'explicitation sauf qu'ils concernent une période plus longue. En effet, si l'entretien d'explicitation vise à révéler la micro-structure de l'activité du sujet dans une situation, le récit de vie vise à mettre en évidence la structure qui fait le lien entre différentes situations et pratiques qui s'étendent dans le temps. On peut donc considérer que l'analyse d'un récit de vie comprend deux axes :

- Le premier est un axe vertical, chronologique, qui vise à mettre en évidence le développement temporel des pratiques du sujet, les changements que celles-ci ont apporté dans sa vie, les périodes de crise, de stabilité ou de mouvement. Pour construire cet axe, on peut recourir à des concepts biographiques tels que la notion d'événement et ses différentes variations (impasse, catastrophe ...).
- Le deuxième est un axe structural, qui vise à mettre en évidence les tendances longues du récit, c'est-à-dire les caractéristiques des pratiques du sujet qui traversent le récit d'un bout à l'autre. Pour construire cet axe, on peut recourir à des concepts non-biographiques tels que le concept d'« habitus » pour l'approche sociologique, le concept de « surmoi » ou de « mécanisme de défense » pour l'approche psychanalytique, le concept de « stratégies identitaires » pour l'approche psycho-sociale.

L'objectif étant de mettre en relation ces deux axes. Autrement dit, montrer que l'évolution chronologique d'une histoire de vie, telle qu'elle est décrite par son protagoniste, comporte des éléments structuraux qui peuvent, par la suite, être approfondis et interprétés de point de vue sociologique ou psychologique. Comme pour l'entretien d'explicitation, l'analyse des récits de vie procède à des études de cas pour montrer la singularité des trajectoires racontées.

Il est classique de définir la biographie ou l'« histoire » comme une succession d'événements, en tant qu'histoire elle-même, ou comme récit d'événements, en tant qu'histoire racontée. Or, la catégorie d'événement a constitué l'objet de controverses scientifiques, c'est pourquoi il est pertinent d'interroger ses caractéristiques principales.

Premièrement, l'événement biographique n'a pas un statut objectif mais subjectif. Il n'est jamais accessible directement mais à travers le sens que lui donne la personne qui raconte : « *Car le récit n'est jamais arrêté une fois pour toutes. Il est par essence dynamique. Et dès lors l'événement est appelé à se construire, se déconstruire, se reconstruire avec lui. Plus précisément encore : le récit déterre des événements, il en relativise d'autres, et surtout il noue des liens, et par là éclaire l'événement sous un nouveau jour* » (Legrand 1993, pp. 132–133). Il est donc intéressant de voir quels sont les événements qu'un individu trace dans son récit, comment il les désigne (comme des catastrophes, des impasses, des coups de chance, ...) et comment il les lie entre eux.

Deuxièmement, l'événement peut être différencié de l'action comme le remarque Pineau : « *L'événement serait une action exercée par l'environnement sur un être ; inversement, l'action serait une modification effectuée par l'être sur son environnement* » (cité par Legrand, 1993, p. 141). Pourtant, Michel Legrand signale que cette distinction n'est pas si évidente parce que selon d'autres auteurs comme Ricœur et Davidson les actions sont une sous-classe d'événements. La question appelle donc reformulation. Est-ce qu'on peut distinguer à l'intérieur de la classe générale des événements biographiques, des événements « actifs » et des événements « passifs » ? Les premiers situant l'individu en tant qu'« objet », en position de passivité (dans ce cas, « quelque chose arrive à l'individu ») et des événements qui le situent comme « sujet », en position d'« acteur » ou d'initiateur de ce qui arrive. Cette reformulation du problème signifie que ce qui importe dans l'analyse des récits de vie n'est pas la distinction des événements selon leur *réalité* mais la position que le protagoniste lui-même adopte face aux événements racontés, s'il se situe en position d'acteur ou en position de récepteur. C'est là une dimension d'analyse importante à saisir.

Ainsi, on arrive à une troisième caractéristique de l'événement biographique, à savoir sa distinction avec le(s) non-événement(s). Le récit d'une vie n'est pas constitué seulement d'événements ponctuels, mais aussi de ce qu'on a appelé plus haut de tendances longues d'une histoire (terme utilisé par les historiens de l'École des Annales) révélatrices de structures relativement stables qui se déploient sur la longue durée. Ces tendances portent témoignage d'une manière d'être, des habitudes, des mœurs, des stratégies, de l'organisation des pratiques quotidiennes racontées. Est-ce que ces non-événements seront événementialisés par l'approche biographique ? Non, si l'on entend « événement » au sens strict du terme. Oui, si l'on veut dire qu'ils seront *historicisés*. Ainsi, l'approche biographique peut montrer comment un mode

de vie conjugale, par exemple, s'est progressivement constitué, éventuellement à travers mises en question et crises : elle le transformera, pour reprendre l'expression de Ricœur en un « quasi-événement » (1983).

Afin d'illustrer la notion de l'événement, prenons l'exemple d'un entretien de récit de vie effectué par B. Wattine (2001) sur l'intégration scolaire d'un enfant handicapé, complètement paralysé en-dessous de la taille. L'entretien a été effectué avec la mère de l'enfant qui a maintenant 18 ans. Tout le récit est marqué par l'effort raconté par la mère pour rendre son enfant autonome, lui inculquer le respect de soi, le rendre capable de vivre avec les autres et de se faire accepter dans des rapports d'égalité. Il n'y a pas d'événements frappants dans ce récit mais on peut distinguer des paliers temporels successifs qui sont caractérisés par trois phases : 1. refus, déséquilibre – 2. affrontement, réorganisation aussi bien du contexte d'accueil que des pratiques de l'individu – 3. équilibration. Chaque fois que le jeune handicapé, Simon, change d'institution mais aussi de niveaux d'études et d'exigences, de la maternelle jusqu'à la terminale, il rencontre des problèmes d'adaptation aussi bien de lui-même que de son environnement (son environnement aussi doit se modifier pour l'intégrer). Voilà d'ailleurs comment sa mère décrit les premières expériences de son intégration :

« Et bien dans la crèche, un jour, j'arrive ... euh ... il y avait les aides auxiliaires de puériculture qui sont en train de causer comme d'habitude. Elles ne s'occupent pas des gamins. Ca, c'était la deuxième crèche. C'était des gamins de 2 et 3 ans, les plus âgés, Simon ne marchait pas bien sûr à l'époque. Donc il rampait, il rampait sur ses deux mains un peu comme un lézard, on va dire un peu comme un lézard ; j'arrive, je vois, le temps d'arriver un gamin qui écrase la tête de Simon par terre et qui l'oblige à baisser les bras. Il s'écrase par terre. Simon essaie de se relever. Un deuxième arrive et l'écrase. Les filles, elles papotent, elles sont là, elles me voient pas, elles voient rien. Ca c'était son intégration, c'était ça. Il l'a vécue comme ça. » (p. 6)

De cette indifférence, de ce refus initial résulte une réorganisation mutuelle (des pratiques de Simon et de l'institution d'accueil) qui aboutit à une période de calme et d'équilibre jusqu'au prochain niveau d'évolution. Ce qui est vraiment décrit comme événement par la mère c'est l'explicitation, par un professeur de 3^{ème}, de la réussite de l'intégration scolaire de Simon :

« Mais c'est vrai qu'il y a tout un travail. Il y a un contexte. Il faut à la fois le protéger, bien sûr, et à la fois l'amener à ... quoi ... Donc, si tu veux, pendant des années, les années collèges ... Simon, et bien ... CM2 puis collègue ... Simon, il a mis son énergie dans une chose bête, mais c'est comme ça et je le comprends complètement ... Il a essayé

d'être comme les autres. Déjà il y a un âge à 13 - 14 ans, on se met dans un groupe d'âge. Mais lui, il a mis son énergie là-dedans : surtout être comme les autres. Et il ne l'a pas mise dans autre chose. Il l'a brûlée à ça. Il l'a bouffée à ça, son énergie. Je peux complètement comprendre. Et c'est un peu plus tard qu'il a réussi ... en 3^{ème}, peut être qu'il commençait déjà à ... et je me souviens ... mais je ne sais plus exactement ... en substance, mais je ne crois pas me tromper ... je me souviens ... j'allais aux réunions de parent-prof, toujours, et puis j'aime bien écouter les gens, ce qu'ils disent c'est important, même en 3^{ème} pour l'orientation, c'est pourtant mon métier, mais je ne le disais pas et je demandais « Comment vous verriez mon fils, dans quoi vous le verriez et cetera... ». C'est important d'avoir un retour aussi. Et ... je me souviens du prof de français qui était son prof principal en 3^{ème} qui m'avait dit ... tous ces profs, ils sont habitués à voir des handicapés, il y en a plein dans ce collège, il avait dit ... mais j'ai peur de me tromper ... « Simon, il renverse la perception qu'on a du handicap. Simon, je le vois avec ses camarades, il a un charisme ... et puis ... il est ... euh ... comme s'il n'était pas handicapé ». Oui mais je lui dis qu'il est handicapé, il me dit : « non ! c'est autre chose, il arrive à faire en sorte que les autres, non seulement n'ont pas cette compassion ... euh ... et non seulement ne font pas comme si il n'y avait rien mais ... il amène les autres à faire euh ... à comprendre la différence ... euh ... à devenir intelligents face à la différence quoi ... par son comportement ... et ça, c'est quand même une victoire, quoi... » » (2001, p. 11).

On voit dans cet extrait que le point central du récit réside dans la transformation d'un événement « passif » (la naissance d'un enfant handicapé) en événement « actif » (le refus du handicap et l'intégration réussie de l'enfant en milieu scolaire). Simon ne se voit pas comme handicapé, c'est-à-dire en position d'infériorité par rapport aux autres, ce qui fait que son handicap n'existe plus à leurs yeux. Cette transformation n'est pas un événement ponctuel mais un « quasi-événement » de longue durée qui se prépare dans le temps. Un deuxième niveau d'analyse peut d'ailleurs mettre en évidence quels sont les enjeux que cette transformation sous-tend, aussi bien pour l'enfant que pour la mère. Elle peut donc révéler quels sont les éléments qui constituent la structure de leurs caractères et, surtout, de leur relation.

Pour analyser les « tendances longues » du récit, nous allons nous inspirer des catégories structurales proposées par Michel Legrand (1993). Elles montrent comment l'individu intériorise les exigences de son environnement tout en arrivant à se différencier pour construire son identité. En effet, si l'on considère que le récit de vie révèle un processus identitaire, ce qui est important à montrer dans ce proces-

sus c'est comment s'effectue l'interaction individu-environnement. Ainsi, le schéma d'analyse que nous allons retenir est le suivant :

- *Le contexte familial* : Quels sont les principes ou les règles pédagogiques sur lesquels se base l'éducation de Simon dans sa famille ? Comment la famille traite son handicap ?
- *L'intériorisation* : comment Simon intériorise l'image de son handicap que sa famille et, surtout, sa mère, lui renvoie ? Quelle est son attitude face à son handicap ?
- *La singularité* : Comment Simon veut-il se différencier du contexte familial ? Quels sont ses idéaux, ses objectifs ?
- *Le conflit structurel* : est-ce qu'il y a un conflit qui résulte de cette différenciation de Simon ?
- *La solution* : comment ce conflit est-il résolu ?

Illustrons ces catégories avec des exemples pris dans l'entretien de la mère de Simon.

Le contexte familial

Selon les dires de la mère, un des points importants qu'elle a essayé de faire « passer » à Simon, c'est le refus de la norme, pour qu'il voit son handicap comme une situation physique possible et non pas comme une situation d'infériorité ; pour qu'il ne voit pas son handicap à travers des jugements de valeurs :

« Alors, ça aussi, depuis qu'il est bébé, moi je lui ai toujours ... tu sais moi la norme ... l'ai ... toujours donné des coups de pied dedans ! Depuis toujours. Et ... euh ... tant que je pouvais, tant qu'il était petit, tant qu'il pouvait m'entendre, j'essayais ... de lui ouvrir son esprit. Entre autre chose, j'ai toujours trouvé des moments anodins, n'est-ce pas, lui parler d'un tel pas marié, qui avait des enfants, du copain qui était homosexuel, de filles homos, de couples mariés sans enfant, de ... tous les schémas possibles pour qu'il se mette ça en tête, qu'il soit toujours pas dans la norme » (p. 17)

L'autre caractéristique qu'elle signale c'est qu'elle a toujours joué un rôle de médiateur entre son fils et son environnement. Elle n'est pas surprotectrice, elle le laisse conquérir son autonomie mais elle prépare tout le contexte et les conditions nécessaires pour lui permettre d'évoluer. Cette préparation rend l'intégration possible, encourage les efforts de Simon et augmente son estime personnelle et sociale :

« Quand on a voulu ... euh ... qu'il fasse ou il a voulu, je ne sais plus comment ça s'est passé cette histoire, faire du taï ji tsu, on cherchait judo, un truc comme ça et ben je l'ai pas inscrit au judo du coin comme

tous les parents qui inscrivent leur gamin. Il a fallu, je sais pas 3 à 6 mois avant que ça puisse se faire. J'ai des contacts partout, je téléphone, je vois qui mord à l'hameçon. Je vois où je suis rejetée et je te dis pas les coups de fil, je te dis pas ce que ça vaut! Les coups de fil que je peux avoir! et il faut les recevoir aussi! ... euh ... et puis quand il y a des gens qu'on peut ... euh ... trouver ... enfin ... il y aura peut-être un moyen d'inscrire Simon ... j'y vais seule, d'abord on discute, je vois comment ça fonctionne et puis je vois si ça peut s'envisager, et après j'emmène Simon. A chaque fois je veux dire, c'est des étapes, c'est le parcours du combattant, alors on voit oui : « Simon, il fait du tai ji tsu, Simon il fait ceci, Simon il fait cela, et il faut voir ce qu'il y a derrière. » » (p. 5)

L'intériorisation

Ainsi, Simon refuse son handicap, en ce sens qu'il ne veut pas se sentir exclu et différent des autres :

« Donc lui, il a toujours rejeté mais violemment. Il n'est pas comme ça, d'ailleurs, il a de l'humour. Souvent il les imite (rires ...). Depuis qu'il est gosse, il rejette ça. Lui il a toujours voulu par le contexte d'avant parce qu'on l'a amené en intégration mais il a toujours voulu être comme les autres. Il a toujours méprisé les handicapés ... de par le passé, je parle ... on parlera de la suite après, et donc chaque fois qu'on l'a mis dans un contexte handicap ça a toujours été très dur. [...] Je cite un autre exemple qui est drôle aussi. Il avait 5 ans, je l'ai emmené en Angleterre. [...] on est revenu en train de Londres, on monte dans le train, il y avait le signe handicap [...] et il me dit : « C'est quoi ça maman ? » ... Non, c'était pas le signe, il y avait écrit en anglais : « Laissez la place aux personnes handicapées ». Et il était assis justement sur cette place-là. Ca s'était fait comme ça, par hasard. Alors il me dit : « c'est marqué quoi, dis moi un peu ce qui est écrit ? » Et bien je lui dis ce qui est écrit [...] alors il me dit « Ah! alors je vais me reculer si jamais un handicapé vient! » Ca c'est Simon! ca a toujours été comme ça. » (p. 6)

Se sentir égal aux autres rend aussi Simon capable d'être sensible envers eux et de comprendre leurs problèmes ordinaires même si lui ne les a jamais rencontrés. Ainsi, Simon a encouragé les premiers pas de son petit frère Paul et a été heureux de le voir marcher : *« Donc il a encouragé ça et c'est génial, Simon est passé au-dessus de sa marche, au-dessus de tout ça. C'est extraordinaire. » (p. 15)*

La singularité

Arrivant à l'adolescence, Simon veut se détacher de sa mère et vivre son indépendance complète. Il veut dépasser ses limites tout en n'étant pas encore capable de gérer son handicap. Ainsi, il a des projets irréalistes ou très difficiles à réaliser :

« Il gomme son handicap quand même d'une certaine manière. Il ne veut pas voir les choses. Il est parti au Maroc cet été dans des conditions, ç'a été faramineux, ç'a été effrayant ! Il est parti, il s'est brûlé les deux plantes de pied. Il a voulu partir au Maroc. Très bien. Il est parti. Je te dis ça pour te montrer que Simon n'est pas encore assez mûr pour gérer son handicap et ... euh ... et qu'il ne veut pas voir les choses, parce que ça l'aide à vivre aussi ...[...] Il veut vivre au Canada anglophone, très bien. Il voulait partir l'an prochain. Il avait décidé qu'il ferait sa « Sciences Politiques » à Bordeaux ou à Toulouse, enfin le plus loin possible de ses parents. [...] et bien maintenant je lui ai dit ! Si il t'était arrivé ça (accident dont il souffre depuis 15 jours, les ligaments de son genou sont arrachés et son fémur est cassé, il doit se faire opérer dans les jours qui viennent) à Bordeaux, qu'est-ce que tu aurais fait ? Il se rend compte maintenant ... » (p. 12)

Le conflit structurel

La confiance en soi que Simon a acquis par son éducation familiale devient maintenant source de conflit. Il se rend compte que son indépendance n'est pas possible, d'une part, parce qu'il ne peut pas gérer son handicap tout seul (c'est sa mère qui le faisait à sa place jusqu'à maintenant) et, d'autre part, parce qu'il est très dépendant de sa mère en ce qui concerne les moments d'intimité de la vie quotidienne :

« Il y a aussi une chose qui est très difficile entre nous bien sûr c'est que, par exemple à l'âge de 14 ans les garçons sont très pudiques ... on s'enferme à clé dans la salle de bain, et cetera ... et bien moi je lui essuie les fesses. C'est ... c'est assez dingue ... Alors à côté de ça du coup, et bien il m'en veut. Terriblement. [...] il ne supporte pas le fait, en fait, cette situation. Il se rend bien compte qu'on est coincé, l'un et l'autre, et cette dépendance et cette obligation par le destin, c'est ... insupportable. Pour lui entre autre, pour moi ... non ... moi c'est tout. C'est une acceptation, qu'est-ce que tu veux. Mais lui, il a des périodes où il ne peut pas l'accepter. Donc c'est très dur de pousser ensemble. » (p. 14)

La solution

Face à cette situation, la mère de Simon, toujours sensible aux demandes de son fils,

prévoyante et médiatrice efficace, prend la décision de le conduire à l'autonomie :

« Depuis un an, un peu plus d'un an maintenant, j'attends qu'il parle devant les médecins. Il se dépatouille comme il peut, mais moi je suis présente. Alors, la première fois, c'était du n'importe quoi, il ne savait pas bien expliquer sa maladie, expliquer tout ça. C'est pas marrant, c'est dur, et j'ai attendu que, enfin, j'avais l'impression qu'il était à peu près mûr pour le faire. Et surtout, pas forcément prêt pour bien expliquer les choses, mais en tout cas, il était tellement prêt à voler de ses propres ailes, il voulait tellement nous quitter, tellement vivre tout seul que ... je ne voulais pas qu'il se retrouve un jour loin et qu'il soit seul à devoir expliquer les choses. Ça se prépare tout ça ! Donc, je l'ai préparé à partir du moment où j'ai senti qu'il était ... qu'il avait ce besoin de partir et que je sentais qu'il était à peu près au point pour pouvoir parler. » (pp. 12–13).

« Et moi j'ai eu le parti pris de ... vouloir lâcher au plus vite. Et de construire son autonomie. C'est vraiment une construction, tu sais. C'est vraiment une démarche ... » (p. 14)

On voit en même temps apparaître une autre solution pour faire évoluer cette relation tendue entre mère et fils : la discussion. En explicitant leurs sentiments, et en prenant leur relation comme objet de discussion, Simon et sa mère arrivent à prendre du recul par rapport à leur vécu, à devenir plus tendres et détendus l'un envers l'autre. Ce qui compense, pour la mère, le sentiment de frustration d'avoir vu naître et grandir un enfant handicapé :

« Moi, j'ai pas donné à Simon ce que j'ai pu donner à Paul, parce que je n'avais pas de détour de sa part. Et puis on était englué dans un quotidien infernale, et ça si tu veux, avec les années, ça a toujours été plus ou moins ça ! Alors bien sûr, il a été tellement merveilleux Simon qu'il m'a ... enfin moi je lui ai dit, il y a encore pas très longtemps ... euh ... j'essaie de préserver beaucoup de choses ... euh ... ça, je vais lui dire, peut être un jour peut être jamais. Mais ... euh ... on parle depuis 6 mois, depuis un an ... on arrive à parler de ... je lui parle de son passé. Il y a peut-être 3 ou 4 mois, entre autre, je lui ai parlé d'une chose qui avait été très ... euh ... qui m'avait beaucoup soucie ... Quand j'ai eu Paul, je me suis dit : " Le jour où Paul va marcher, ce sera épouvantable pour Simon ... Simon l'a encouragé, et il a été heureux des premiers pas de Paul ... Et je me suis dit « Ca va, on a passé cette étape... c'est merveilleux ... ». A partir de là Simon il me donne beaucoup, autant quand il était bébé, il ne pouvait pas me donner, enfin il me donnait

différemment, et là pour le coup je reçois beaucoup plus que si il n'avait pas été handicapé, si tu veux et là, j'ai beaucoup de bien-être, pour une maman. » (p. 15)

On pourrait par la suite approfondir cette analyse par des concepts interprétatifs empruntés au champ de la psychologie ou de l'éthnosociologie. Ce n'est pas notre propos. Nous voudrions juste proposer un cadre d'analyse susceptible de révéler la structure sous-jacente d'un récit de vie et qui peut être utilisé quel que soit le domaine d'interprétation auquel on fait référence. Cette approche est en même temps conforme à l'approche « clinique » que nous développons dans cet article. D'autres méthodes, plus techniques, sont aussi proposées par la bibliographie qui existe dans ce domaine, telles que l'analyse propositionnelle du discours et l'analyse des relations par opposition ou analyse structurale (Ghiglione R., Matalon B. & Bacri N. 1985, Barthes 1966, Demazière & Dubar 1997).

CONCLUSION

Chacun des entretiens cliniques que nous avons présenté renvoie à une méthode d'analyse particulière conforme à son questionnement et à son cadre théorique. Pourtant, nous avons essayé de montrer que, malgré leur spécificité, ces méthodes présentent un objectif commun : révéler la structure de l'activité du sujet, même si cette structure acquiert chaque fois un sens différent : structure intellectuelle pour l'entretien critique de Piaget, structure de l'activité en situation pour l'entretien d'explicitation, structure des pratiques qui se développent dans le temps, pour les récits de vie.

Une telle étude comparative présente un double intérêt scientifique et pédagogique. Du point de vue scientifique elle peut mettre en évidence une approche transdisciplinaire de l'analyse de l'activité : l'approche de Piaget se base exclusivement sur le cognitif, l'approche de Vermersch vise à analyser le cognitif tout en prenant en compte l'affectif et l'approche des récits de vie vise à mettre en relation l'affectif, et le social : faire expliciter les sentiments et les jugements du sujet concernant ses pratiques dans un contexte social donné. On a donc tout intérêt d'étudier ces différents types d'entretien ensemble parce qu'ils se complètent. Du point de vue pédagogique, elle peut aider les étudiants des Sciences de l'Éducation, ou même les étudiants des autres sciences humaines et sociales à sortir de la spécificité de chaque méthode qui leur est enseignée pour les intégrer dans un schéma épistémologique plus large.

Signalons finalement qu'une fois le cadre de la structure sous-jacente de l'entretien posé, on peut mettre en évidence comment celle-ci se manifeste dans le discours même du sujet. Il s'agit de l'analyse des indicateurs de l'énonciation (l'utilisation des pronoms personnels « je », « on », « nous » par exemple et des sens particuliers

qu'ils acquièrent selon le contexte énonciatif) ou encore des modalités verbales utilisés par le sujet pour se positionner dans son discours et qui font que celui-ci s'inscrit dans des genres différents : description, récit, argumentation ... Cette analyse du discours que, par manque de place, nous n'avons pas développé dans le présent article, est complémentaire à l'analyse de la structure sous-jacente de l'entretien et renvoie à un autre aspect de son sens « latent ». Elle se base sur tout un ensemble de travaux qui concernent le lien qui existe entre le rapport au monde et le rapport au langage, entre les pratiques langagières et les pratiques sociales des sujets interrogés (Charlot B., Bautier É. & Rochex J.Y. 1992, Bautier É. 1995).

BIBLIOGRAPHIE

- APLINCOURT F. (2001) *L'entretien d'explicitation ; Analyse d'un entretien avec une assistante sociale dans le cadre d'un mémoire sur la promotion de la santé et le travail social*, dossier réalisé dans le cadre de l'UE : méthode clinique, Maîtrise des Sciences de l'Éducation, Université de Lille III.
- BARTHES R. (1966) « Introduction à l'analyse structurale du récit », *Communications* n° 8, pp. 1–27.
- BAUTIER É. (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris : L'Harmattan.
- CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J. Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris : A. Colin.
- DEMAZIÈRE D. & DUBAR C. (1997) *Analyser les entretiens biographiques ; l'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- FAINGOLD N. (1997) « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques », dans VERMERSCH P. & MAUREL M. dir., *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur, pp. 187–214.
- GHIGLIONE R., MATALON B. & BACRI N. (1985) *Les Dires analysés : l'analyse propositionnelle du discours*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes.
- LEGRAND M. (1993) *L'approche biographique*, Paris, Hommes et Perspectives.
- PIAGET J. (1947 / 1993) *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF.
- RICŒUR P. (1983) *Temps et Récit*, I, Paris, Seuil.
- RICŒUR P. (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.
- Spirale* (1999) *L'approche biographique en formation d'enseignants*, n° 24.
- VERMERSCH P. & MAUREL M. dir. (1997) *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur.
- VYGOTSKY L. (1997) *Pensée et langage*, trad. F. Sève, Paris : La Dispute, 1^{ère} éd. 1985, Messidor / Éditions Sociales.
- WATTINE B. (2001) *Analyse des récits concernant l'intégration d'un enfant handicapé, récits racontés par lui-même et sa mère*, dossier réalisé dans le cadre

de l'UE : méthode clinique, Maîtrise des Sciences de l'Éducation, Université de Lille III.

Analyse de l'activité des sujets lors de l'utilisation d'un logiciel¹

Lionel CONRAUX
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE – E.A.1764

INTRODUCTION

L'introduction et l'usage du micro-ordinateur à l'école posent un problème nouveau à l'enseignant. En effet, lorsqu'il utilise des documents (au sens large) ou des supports imprimés sur du papier, l'enseignant peut effectuer toutes les adaptations qu'il souhaite au moyen d'outils ordinaires dont il dispose (effaceur, ciseaux, colle, ...). La photocopie a augmenté ou facilité les possibilités de manipulation de ces supports papier. L'introduction de la micro-informatique à l'école modifie les possibilités d'actions, d'adaptations de l'enseignant. Contrairement au document papier, le logiciel ne peut être manipulé avec les moyens ordinaires dont il dispose : une fois élaboré, fabriqué, devenu produit matériel, le logiciel ne se traduit, au niveau physique, que par l'orientation de particules magnétiques ou par des trous sur un objet support en matière plastique (appelé disquette, disque dur, bande magnétique ou encore CD Rom, DVD, ...). L'objet qu'est le logiciel n'est pas directement accessible car le texte servant son élaboration est rarement mis à la disposition de l'enseignant au nom du droit sur la propriété intellectuelle et de secrets de fabrication. D'autre part, il faut bien reconnaître que, même lorsque ce texte source est disponible (*cf.* le mouvement du logiciel libre formalisé par Richard Stallman et l'association Free Software Foundation), sa lecture nécessite des connaissances (sur les modèles de programmation, les langages informatiques, les systèmes et les outils de programmation des interfaces graphiques, ...) appartenant au domaine de l'informatique, qui ne sont pas nécessairement très utilisées, présentes, dans la sphère didactique.

Malgré cette quasi absence, le logiciel produit des effets (affichages à l'écran, sorties imprimées, *etc.*) et permet à l'utilisateur du produit d'effectuer des actions (cliquer sur tel bouton, ouvrir un menu, *etc.*). Ces effets sont toujours *calculés*. Les

1. Cet article est une version profondément remaniée de la communication présentée au 4^{ème} congrès international AECSE, *Actualité de la recherche en éducation et formation* qui s'est tenu à l'Université Charles-de-Gaulle – Lille III de Villeneuve d'Ascq, du 5 au 8 septembre 2001.

calculs sont dirigés par un algorithme, mis au point et décidé par le programmeur². Toutes les décisions prises au moment de la conception ont donc une influence et sur-déterminent, au moins partiellement, l'usage futur. Dans le cadre didactique qui est le nôtre, il est possible de considérer ce produit comme un *outil* supplémentaire à la disposition de l'enseignant. Ce concept amène, à la suite des travaux fondateurs de Leroi-Gourhan (1943), à interroger l'éventuelle *mémoire* et l'usage qu'imposerait l'outil virtuel.

Conséquemment, les notions de *virtualité* et de *calculabilité* des effets (Bachimont 1998, à paraître ; Bachimont & Charlet 1999) sont introduites à l'école – ainsi qu'en d'autres lieux où des logiciels sont utilisés à des fins éducatives – par le biais de l'introduction de l'informatique. Ces deux notions ne peuvent être écartées lorsqu'on questionne l'usage de l'outil informatique par un sujet donné dans une telle situation. Tel est, – trop – rapidement brossé, le cadre théorique général dans lequel s'inscrit cette présentation qui s'articule autour de deux points principaux : le premier concerne le recueil des traces de l'activité (§ 2), ces traces permettent l'élaboration d'indicateurs (§ 3) d'abord au niveau global de l'ensemble des sujets concernés (§ 3.2) puis au niveau de l'activité individuelle (§ 3.3). Les indicateurs recueillis sont ensuite discutés (§ 4). Afin de permettre une réflexion à partir d'un cas concret, l'ensemble de la présentation repose sur l'utilisation d'un seul logiciel mettant en place une simulation de lecture-puzzle (§ 1).

1 DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

1.1 PRÉSENTATION DU LOGICIEL SUPPORT

Le dispositif expérimental mis en place est une simulation informatisée de situation de reconstitution d'un texte fourni à l'élève sous forme de fragments non ordonnés (une lecture puzzle). Ces fragments, copiés sur des bandes de papier à découper, doivent être ordonnés pour reconstituer le texte visé. Le travail terminé, l'élève colle les bandes, dans l'ordre qu'il a retenu, sur une nouvelle feuille.

L'enseignant (ou le chercheur), qui ne peut suivre les manipulations effectuées par chacun des sujets sans mettre en place un dispositif particulier, ne recueille, dans la situation de manipulation papier, que le résultat final de l'activité. Le suivi informatique, au travers du dispositif mis en place, permet de conserver (*cf.* l'exemple du tableau 2) puis d'analyser la trace de toutes les manipulations effectuées par chacun des sujets concernés³. La situation de reconstitution de texte est une situation problème : obtenir quelques informations supplémentaires quant à la manière dont les sujets la résolvent – ou non – pourrait avoir *a priori* quelque intérêt ...

2. Envisagé de manière générique : cette désignation englobe l'analyste et le ou les programmeurs et autres techniciens – infographistes, scénaristes, ... – participant à la mise au point du logiciel.

3. Ce qui ne saurait cependant être tenu pour équivalent à l'activité (cognitive) du sujet.

Des contraintes de l'ordre de la gestion globale de l'activité de la classe peuvent amener l'enseignant à limiter le temps consacré au travail. Le logiciel assure une gestion strictement individuelle: de ce fait, ni le temps, ni le nombre maximal de manipulations ne sont limités: il est même possible, à tout moment, au moyen du bouton portant cette étiquette, de quitter l'activité.

La version du logiciel utilisée ici est une version plus « écologique » que celle présentée précédemment (Conraux 2000): afin de ne pas perturber les apprentissages initiés quant aux manipulations de base de l'outil informatique et donc de permettre l'usage du matériel disponible sur le site choisi (une classe béthunoise de 22 enfants de CM 1), l'affichage ne s'effectue que sur un seul moniteur, ce qui ne constitue pas une limitation au vu du texte servant de support à l'activité.

L'interface, schématisée sur la figure 1, simule une disposition matérielle fréquemment observée lors de la manipulation directe: une fenêtre contient les extraits (restants) à placer, une autre la proposition de solution. Étant donnée l'ampleur du texte servant de support à l'exercice, une gestion de ces fenêtres sans recouvrement, chevauchement ou défilement est mise en place: les deux zones sont toujours entièrement visibles tout au long de la recherche de solution. Lors de l'initialisation du logiciel, afin d'éviter tout défilement horizontal, la largeur des deux rectangles figurant ces zones est ajustée à la taille maximale d'un extrait. De ce fait, à tout moment de l'activité, l'ensemble des extraits (ceux qui restent à placer comme ceux qui le sont déjà) est directement visible, sans qu'apparaissent des « ascenseurs ». La manipulation de chacun des fragments ou extraits textuels s'effectue au moyen de deux boutons symbolisés par le sens du déplacement visé (>> ou <<), gérés dynamiquement selon l'endroit où se trouve l'extrait considéré.

A tout moment de l'activité, le sujet peut obtenir un avis (binaire) non motivé sur la conformité de celle-ci avec la solution retenue par l'enseignant, par action sur le bouton Évaluer. Cette décision ne permet pas à l'utilisateur d'obtenir une aide au cours de l'élaboration puisque toute réponse incomplète est considérée comme inexacte.

Afin d'éviter, dans la mesure du possible, des effets liés à une éventuelle incompréhension de l'interface, quelques explications sur les manipulations possibles⁴ sont données à chaque enfant, juste avant la passation. Aucune demande d'explicitation complémentaire, blocage ou trace de non-compréhension des manipulations à effectuer n'a été relevée. Afin d'éviter toute interférence avec le déroulement « ordinaire » de la classe, il a été précisé que ce travail appartenait au domaine de la recherche (et non de l'évaluation des élèves par l'enseignante) et décidé qu'il se déroulerait selon des modalités pratiques définies par le responsable de la classe (ordre de passation, moment de la journée où elle se situe, etc.).

4. Toutes s'effectuent par l'intermédiaire de la souris.

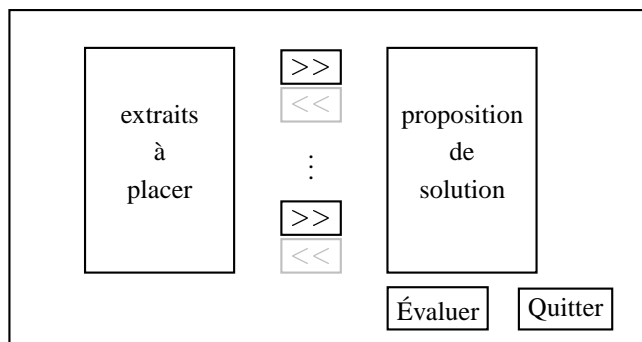


FIG. 1 – Schéma de l'interface utilisée dans le dispositif expérimental.

Le choix de cette situation problème a été dicté par des préoccupations d'ordre didactique : la réussite ne dépend pas – trop fortement – d'activités particulières qui pourraient ou non avoir été menées sur le terrain choisi. La résolution permet des stratégies variées de résolution, mettant – potentiellement – en jeu des compétences :

- ▷ institutionnellement valorisées (« Un point est suivi par une majuscule. ») ;
- ▷ de bas niveau comme des connaissances grammaticales (homogénéité de genre au sein du groupe nominal minimal $D + N$, les accords au sein de la phrase ou du groupe nominal) ;
- ▷ de haut niveau (de l'ordre de la sémantique, de l'organisation du texte, des genres, *etc.*)...

La volonté d'une observation aussi peu intrusive que possible se conjugue avec des motivations plus techniques. La situation est relativement peu complexe par son caractère fermé ; conséquemment, le nombre de commandes qu'il est nécessaire de mettre à disposition de l'utilisateur est réduit, ce qui facilite l'exposition, sans contraindre le lecteur à entrer dans une problématique spécifique.

La situation n'est cependant pas réduite à un point tel que la méthodologie d'analyse ne soit pas transposable à d'autres activités plus complexes. De plus, la transposition informatique de l'activité de lecture-puzzle offre de nombreuses possibilités de variations au niveau du développement de l'interface (*cf.* Conraux 2000⁵). Elle entre, en ce sens, dans la problématique de recherche, définie rapidement en introduction.

5. Pour une analyse plus détaillée de la transposition informatique à l'œuvre (Balacheff 1994).

1.2 PROBLÈME À RÉSOUDRE

La description de l'interface du logiciel, effectuée dans la section précédente, n'épuise pas la description du problème à résoudre. Tout logiciel informatique met en œuvre un algorithme agissant sur des données (Wirth 1975). Dans la situation de lecture-puzzle, les éléments à remettre dans l'ordre sont un élément fondamental du problème à résoudre.

Chacun des extraits est référencé par son numéro d'ordre dans la situation de départ qui est la suivante⁶ :

n°	élément textuel
1	Une automobiliste s'est retrouvée, hier matin vers
2	Au total, plus de peur que de mal, puisque l'automobiliste est
3	talus pour finir sur ses roues, à 100 mètres de la route, dans un
4	Champs-sur-Yonne a pour une raison indéterminée mordu
5	sortie indemne d'un accident qui aurait pu se terminer bien
6	10h 45, en plein champ. La conductrice qui roulait en direction de
7	l'accotement droit de la Voie-Romaine. Le véhicule a dévalé le
8	champ fraîchement labouré.
9	plus mal.
10	Plus de peur que de mal.

TAB. 1 – Situation de départ de la lecture-puzzle.

Ces éléments permettent de reconstituer le texte suivant (le caractère \ indique les limites des différents extraits) :

Plus de peur que de mal \

Une automobiliste s'est retrouvée, hier matin vers \ 10h 45, en plein champ. La conductrice qui roulait en direction de \ Champs-sur-Yonne a pour une raison indéterminée mordu \ l'accotement droit de la Voie-Romaine. Le véhicule a dévalé le \ talus pour finir sur ses roues, à 100 mètres de la route, dans un \ champ fraîchement labouré. \ Au total, plus de peur que de mal, puisque l'automobiliste est \ sortie indemne d'un accident qui aurait pu se terminer bien \ plus mal.

6. Empruntée à ARTHUR niveau 3, page 109, Paris, Retz, 1989.

2 RECUEIL DES TRACES DE L'ACTIVITÉ

L'enseignant et le chercheur ne peuvent mettre en place qu'une approche indirecte, en recueillant les traces de l'utilisation du logiciel puis en les analysant. Si certains logiciels ou systèmes (tels que Unix et Linux ou les serveurs Internet basés sur la suite logicielle Apache, ...) prévoient l'enregistrement – en partie ou en totalité – de l'activité de l'utilisateur, cette pratique est moins courante dans le champ de l'utilisation de logiciels en situation éducative⁷. Cela ne facilite ni l'analyse d'un dispositif particulier, ni les études comparatives entre plusieurs solutions logicielles. Cette absence permet l'instauration ou la généralisation à tous les utilisateurs de croyances sur la « facilité » d'usage de nombre de dispositifs logiciels⁸.

Pour remédier à cette impossibilité courante, certains chercheurs (voir Fenouillet 2000 pour un exemple récent) programment des dispositifs expérimentaux spécifiques mettant en œuvre un mécanisme logiciel, l'*historique*, enregistrant les marques de l'activité du sujet. C'est aussi la position prise pour cette étude.

La modification programmée se traduit par la création automatique d'un fichier contenant des renseignements généraux sur l'utilisateur du logiciel (identifiant, date d'utilisation, *etc.*) et des renseignements particuliers, chronologiquement datés, concernant les manipulations effectuées (activation de telle option d'un menu, clic sur tel bouton, ...). On connaît ainsi l'ensemble des manipulations effectuées par un sujet particulier et donc l'état dans lequel se trouvait le logiciel – et sa face visible qu'est l'interface – à tel instant de l'activité globale.

év.	Action	Δt	$t_0 +$	Proposition
1	Ajoute	2 8 s 740 ms	8 s 740 ms	{2}
2	Enlève	2 14 s 170 ms	22 s 910 ms	{}
3	Ajoute	1 25 s 700 ms	48 s 610 ms	{1}
4	Ajoute	6 4 s 180 ms	52 s 790 ms	{1 6}
5	Ajoute	4 5 s 550 ms	58 s 340 ms	{1 6 4}
6	Ajoute	3 8 s 340 ms	1 mn 6 s 680 ms	{1 6 4 3}
7	Ajoute	8 4 s 890 ms	1 mn 11 s 570 ms	{1 6 4 3 8}
8	Ajoute	2 2 s 310 ms	1 mn 13 s 880 ms	{1 6 4 3 8 2}
.....				

TAB. 2 – Début de l'historique du sujet n° 2.

7. En dehors de réalisations particulières orientées vers la recherche.

8. Lors d'une seconde phase d'expérimentation utilisant le « drag and drop » ou « glisser – lâcher », l'analyse des traces de l'activité montre que cette manipulation est source de problème pour certains sujets.

Ainsi, le tableau 2, issu d'une mise en forme de l'historique d'une séquence d'utilisation du logiciel décrit précédemment (cf. § 1), indique-t-il le numéro de l'événement ayant modifié l'état du logiciel (év.), l'action effectuée (Action), le temps le séparant de l'événement précédent (Δt), le temps cumulé écoulé depuis le début de l'activation du logiciel⁹ (t_0) ainsi que l'état de la proposition (Proposition) à l'instant considéré.

3 CARACTÉRISTIQUES DE L'ACTIVITÉ DES SUJETS

3.1 PROBLÈME MÉTHODOLOGIQUE

Une fois les données recueillies, se pose directement la question méthodologique de l'analyse de telles traces : la quantité, potentiellement très importante, de données recueillies est parfois exploitée de manière relativement sommaire, au moins au niveau de la comparaison de l'activité entre les sujets. Certaines recherches, caricaturisées ici à l'extrême, se limitent à établir un sujet-moyen, à l'aide d'indicateurs statistiques globaux, sans prendre en compte toute la richesse de l'information présente. D'autres communications rendant compte de ce type d'observation (Fenouillet 2000 et Dero & Fenouillet 2001 pour l'exemple évoqué ci-dessus) utilisent des méthodes statistiques « classiques » pour rendre compte de l'usage du logiciel considéré.

Ces outils méthodologiques permettent de rendre compte de la fréquence d'utilisation des éléments de l'interface, de les classer et de définir ainsi des profils d'utilisateurs (ce qui n'est pas sans rapport avec les notions d'expert et de novice). Ils peuvent aussi mettre en évidence des points nodaux dans les parcours des utilisateurs : ainsi, dans le cadre de la consultation d'un hypertexte, on pourra montrer que certaines pages ne sont pas lues par tous alors que d'autres le sont. Enfin, les outils statistiques permettent d'interroger les liens entre certains éléments constitutifs du logiciel et la tâche proposée. De manière globale, ces méthodes reposent sur des comptages, des dénombrements (combien de fois tel élément de l'interface est activé, tel fragment de données est « vu » par l'utilisateur, *etc.*) à partir desquels des traitements statistiques sont effectués. On ne peut que regretter la rareté de telles analyses objectivant l'usage du logiciel.

Cependant, bien que l'enregistrement de l'activité contienne de nombreuses données spécifiques à chacun des sujets ayant utilisé le logiciel considéré (dont un exemple figure dans le tableau 2), l'activité individuelle est peu analysée. Cette difficulté réelle à prendre en compte le sujet repose sur la définition adoptée pour la population considérée : lors de l'analyse statistique classique, la population est composée des actions effectuées par *tous* les sujets alors que la comparaison de l'activité

9. Le chronométrage du temps écoulé est initialisé à 0 lorsque le dernier élément de l'interface est affiché, après que les calculs nécessaires à l'initialisation du logiciel ont été effectués.

des sujets exigerait une hiérarchisation sur deux niveaux : la population est composée de différents sujets, chacun effectuant des actions. La prise en compte du sujet conduit à considérer le fichier historique comme une base de données hiérarchisée sur deux niveaux : celui des sujets et celui des actions.

Outre cette difficulté méthodologique non triviale à lever, le lecteur attentif aura remarqué que l'analyse statistique classique ne permet de prendre en compte la chronologie des événements. Deux exemples génériques illustreront cette remarque :

- lors de la lecture d'un hypertexte, *il n'est pas équivalent* de lire d'abord la page x puis la page y ou de lire la page y puis la page x ;
- une suite d'actions (A_1, A_2, \dots) sur l'interface place le logiciel dans un état dépendant potentiellement des actions antérieures $(E_0 \xrightarrow{A_1} E_1 \xrightarrow{A_2} E_2 \dots)$, la suite des états obtenus ne peut être pensée *a priori* comme obligatoirement commutative $(E_0 \xrightarrow{A_1} E_1 \xrightarrow{A_2} E_2 \neq E_0 \xrightarrow{A_2} E'_1 \xrightarrow{A_1} E'_2)$.

On sera donc amené à proposer une méthodologie « nouvelle »¹⁰ permettant l'analyse de l'activité individuelle de chacun des sujets concernés, ne négligeant pas la notion de succession temporelle. Cette méthodologie se situe, dans le sens où elle tente de prendre en compte « des données qui représentent une succession de situations dans le temps et qui, engendrant un nombre *a priori* et éventuellement différent pour chaque sujet de variables » (Dubus 2000 : 35) dans une perspective voisine¹¹ de l'analyse des séquences proposée par ce chercheur. La méthodologie présentée ici permet d'obtenir, comme on le verra plus loin, des indicateurs non redondants avec ceux obtenus par les voies plus classiques de l'analyse statistique ; elle se présente donc comme un outil complémentaire plutôt que concurrent.

L'objectif de cette communication n'est cependant pas d'analyser complètement l'usage d'un logiciel particulier au travers d'une activité « simulée » informatique mais d'explicitier une méthodologie permettant l'analyse de l'activité individuelle du sujet, lors de l'usage d'un logiciel informatique et de l'articuler avec des perspectives statistiques. De manière schématique, l'analyse de l'activité¹² des sujets se déroule en deux phases :

- ▷ la première, intitulée ici *caractéristiques globales* (§3.2), utilise les outils de la statistique et se donne pour objectif de caractériser globalement l'activité de l'en-

10. Les guillemets autour de cet adjectif renvoient aux travaux du champ de la psychologie cognitive comme ceux de Hoc ou de Richard, la « nouveauté » se réfère plutôt à son utilisation dans le domaine d'application qu'est l'observation de l'utilisation du logiciel.

11. L'analyse des séquences se fonde sur une approche théorique différente du problème.

12. Les termes de « manipulation » et d'« opération » sont considérés, à cette étape du discours, comme des synonymes. L'enregistrement de trace(s) d'action sur un bouton de la souris ne saurait donner accès, au moins mécaniquement et sans précaution, aux *opérations mentales, cognitives...* effectuées par un humain.

semble des utilisateurs du logiciel ;

- ▷ la seconde (§3.3), désignée par le vocable d'*activité individuelle* se centrera, après explicitation de la méthodologie utilisée¹³, sur les traces recueillies de l'activité des sujets considérés individuellement, autour de l'uniformité ou de l'hétérogénéité des processus de résolution.

Cette analyse, tendancielle empirique, impose de ne pas utiliser de pré-supposé(s) sur la nature des difficultés qui pourraient être rencontrées par les élèves lors de la reconstitution. Ayant effectué ce choix, nous ne ferons la liaison entre les constatations dégagées et le texte à reconstituer qu'à la fin de l'étude (cf. §4).

3.2 CARACTÉRISTIQUES GLOBALES

Dans le cadre de cette présentation sous tendue par une hypothétique diversité des stratégies de résolution, trois indicateurs globaux seront brièvement examinés : la réussite de la tâche (§3.2.1), le nombre d'opérations effectuées (§3.2.2) et le temps total de recherche de la solution (§3.2.3). Cette rapide étude statistique se terminera par l'examen de la corrélation entre nombre de manipulations et temps de résolution du problème (§3.2.4).

3.2.1 RÉUSSITE DE LA TÂCHE

La réussite de la tâche est souvent une attente institutionnelle. Cette information est accessible directement lors de la manipulation de l'interface ; complémentairement, le programme effectue automatiquement une évaluation lorsque l'utilisateur quitte le logiciel. Le taux de réussite, important¹⁴, dépasse les 95 % (N = 22).

Seul, le sujet n° 5 quitte le logiciel après avoir produit un *texte* complet, sans même en demander une évaluation. On pourrait y voir un effet de la dévolution : la tâche à réaliser a été explicitement présentée comme liée avec une activité de recherche et non comme un « travail » imposé par l'enseignante de la classe, dans une perspective d'évaluation scolaire. De ce fait, l'historique des manipulations effectuées par ce sujet n'est pas pris en compte dans les analyses qui suivent.

3.2.2 NOMBRE D'OPÉRATIONS EFFECTUÉES

Lorsqu'un utilisateur clique sur une des commandes (ajouter, enlever un extrait ; tout effacer¹⁵), l'opération (*op*) est enregistrée. Dans la situation considérée à titre d'exemple, le nombre moyen est de 58 manipulations pour réussir à résoudre le problème posé, avec un écart-type supérieur à la moyenne (80). Le nombre d'opérations

13. Le lecteur intéressé par les détails se reportera à Conraux 2001.

14. En l'absence de méthode capable de déterminer la difficulté d'un texte et d'un découpage particulier de celui-ci et dans l'impossibilité de comparer, sans utiliser la variable « texte », résolution papier et informatique, ce qualificatif témoigne plus d'une impression que d'une certitude établie.

15. Cette commande est une possibilité supplémentaire spécifique à l'usage d'un outil informatisé. L'analyse, non présentée ici, montre qu'elle est irrégulièrement utilisée.

effectuées (cf. tableau 3) varie fortement, de 11 – solution optimale – à 373. Les sujets n^{os} 11, 16 et 21 réalisent le minimum d'opérations tandis que les sujets n^{os} 1 et 2 en réalisent beaucoup ($op > \overline{op} + \sigma_{op}$). On peut alors avancer que les sujets ne manipulent pas tous le logiciel de la même façon.

Sujet	Opérations	Sujet	Opérations	Sujet	Opérations
1	191	9	46	16	11
2	373	10	13	17	20
3	58	11	11	18	41
4	83	12	29	19	35
6	26	13	33	20	35
7	42	14	22	21	11
8	22	15	75	22	39

TAB. 3 – Nombre d'opérations effectuées.

En effectuant un tri selon le type d'opération effectuée, on peut obtenir des informations quant à l'usage de l'interface. Ainsi, en rapportant les demandes d'évaluation (et les abandons d'une piste par la commande *effacer la proposition en cours*) à l'état de la proposition évaluée, on constate des différences notables illustrées par le tableau 4.

Type de proposition	Sujet n° 1		Sujet n° 2	
proposition complète & évaluation par le logiciel	4	21 %	18	58 %
proposition complète abandonnée par le sujet	0	0 %	4	13 %
proposition incomplète abandonnée par le sujet	15	79 %	9	29 %

TAB. 4 – Deux usages différents de l'évaluation.

Le sujet n° 2 construit majoritairement des propositions complètes (22 sur 31) et demande très souvent une évaluation à la machine. Le nombre de propositions qu'il évalue de lui-même, au cours de l'élaboration est assez faible, comparativement au premier sujet. Le sujet n° 1 est capable de critiquer une construction en cours d'élaboration et de l'abandonner (à juste titre). Par contre, lorsqu'il parvient à une proposition complète, ce sujet ne l'évalue pas lui-même et préfère solliciter l'avis de la machine (d'un adulte). Pourrait-on alors, pour ce sujet, relier l'abandon d'un début de solution à une impossibilité de placer un autre extrait plutôt qu'à une auto-évaluation de la conformité à la langue de la proposition en cours d'élaboration ?

Cette analyse de type statistique classique ne sera pas détaillée ici plus avant, malgré son intérêt quant à la comparaison entre un usage effectif et des croyances véhiculées par certains médias.

3.2.3 TEMPS DE RÉOLUTION DU PROBLÈME

Le logiciel calcule le temps séparant deux opérations successives ainsi que le cumul du temps écoulé depuis l'installation de l'interface. La dispersion s'étend de 2 à 30 minutes, avec une moyenne de 10 mn 4 s et un écart-type de 6 mn 46 s¹⁶.

L'analyse statistique du temps global de résolution, présentée au tableau 5, montre que les sujets n^{os} 10, 11 et 14 résolvent *rapidement* le problème et que les sujets n^{os} 1 et 2 sont *lents* ($t > \bar{t} + \sigma_t$).

Sujet	Temps global	Sujet	Temps global	Sujet	Temps global
1	17 mn 41 s	9	11 mn 7 s	16	3 mn 46 s
2	20 mn 32 s	10	1 mn 58 s	17	7 mn 15 s
3	11 mn 19 s	11	2 mn 22 s	18	11 mn 15 s
4	10 mn 34 s	12	12 mn 6 s	19	11 mn 51 s
6	6 mn 34 s	13	6 mn 41 s	20	11 mn 46 s
7	5 mn 36 s	14	1 mn 51 s	21	6 mn 28 s
8	3 mn 38 s	15	15 mn 11 s	22	13 mn 18 s

TAB. 5 – Temps de résolution du problème.

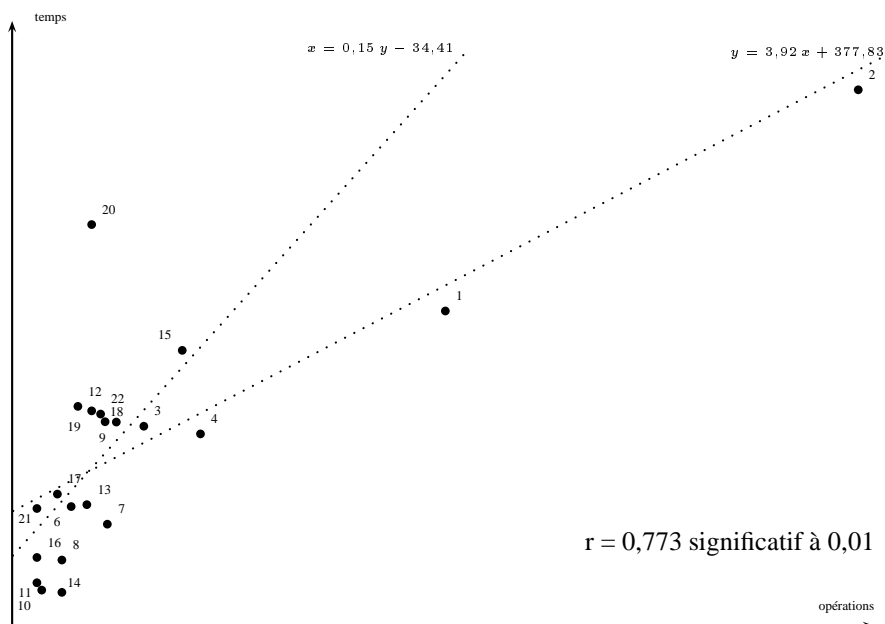
3.2.4 NOMBRE D'OPÉRATIONS ET TEMPS DE RÉOLUTION

Parmi les sujets qui réussissent à reconstituer le texte, on constate que deux sujets (n^{os} 1 et 2) mettent longtemps et – ce qui n'est guère surprenant – réalisent beaucoup de manipulations. Par contre, ceux qui réalisent peu d'opérations ne sont pas forcément les plus rapides : seul, le sujet n^o 11 résout rapidement le problème en effectuant peu de manipulations. Il y a donc¹⁷, d'une part, des sujets qui consacrent peu de temps à la réflexion entre deux opérations et d'autres qui « réfléchissent » plus longuement et, d'autre part, des sujets qui manipulent beaucoup et d'autres moins.

Cependant, nous ne poursuivrons pas plus avant ce type d'exploration, dans l'incapacité fondamentale d'accéder au sujet et de fournir une méthodologie capable d'examiner son activité.

16. Le calcul s'effectue avec une précision dépendant des solutions techniques mises en œuvre, de l'ordre de la milli-seconde, suffisante par rapport aux temps constatés.

17. Avec des réserves quant aux limites de l'étude qui s'effectue sur une population de faible taille.

FIG. 2 – *Corrélation entre nombre de manipulations et temps global.*

3.3 ACTIVITÉ INDIVIDUELLE

Avant de présenter un exemple de résultat obtenu par la méthode décrite ci-après, on présentera¹⁸ l'outil élaboré à partir des deux remarques générales suivantes :

- ▷ les méthodes statistiques habituellement utilisées ne peuvent, sans artifice, utiliser toutes les données présentes dans le fichier contenant l'historique (cf. le tableau 2 à la page 92) des manipulations effectuées par le sujet, en particulier celles générant, comme le fait très justement remarquer Alain Dubus cité en introduction, un nombre différent de variables temporellement situées, comme la colonne intitulée « Proposition » ;
- ▷ la recherche d'une solution dans le cadre d'une situation problème¹⁹ peut être

18. Sans toutefois imposer au lecteur le détour par les théories mathématiques qui fondent cette méthodologie d'analyse. Le lecteur intéressé pourra se reporter aux travaux fondateurs de Claude Bergues (1983) sur la théorie des graphes, à ceux, plus récents et plus orientés sur l'algorithmique des graphes, de Gondran & Minoux (1979), de Prins (1994) ou encore de Lévy (1994).

19. Obligatoirement bien définie, puisque tout logiciel informatique met en œuvre la notion de calculabilité.

considérée – par le chercheur – comme un parcours dans le graphe représentant l'ensemble des solutions envisageables (*i.e.* comme un problème combinatoire).

3.3.1 MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ INDIVIDUELLE

De manière très globale, la méthodologie proposée facilite l'analyse de l'activité du sujet en produisant, en lieu et place d'un tableau de taille potentiellement importante, un schéma graphique représentant l'état de l'activité perçue par le mécanisme mis en place²⁰ de taille beaucoup plus réduite, en ne faisant figurer que les propositions de solution qui ont été examinées par le sujet considéré. Ainsi, le tableau contenant l'historique complet du sujet n° 1 qui occupe plus de trois pages (de soixante lignes chacune) est réduit en un schéma contenu par une page ordinaire (*cf.* Annexe 2).

La transformation se base sur la remarque suivante : étant donné que tout logiciel produit un état initial déterminable et constant (ici, les dix extraits sont à placer ; la proposition est vide), chaque action de l'utilisateur modifie l'état du logiciel (ici, la proposition de solution, *cf.* tableau 6).

étape	action	évolution de la proposition
1	Ajouter 2	$\{\} \longrightarrow \{2\}$
2	Enlève 2	$\{2\} \longrightarrow \{\}$
3	Ajoute 1	$\{\} \longrightarrow \{1\}$
4	Ajoute 6	$\{1\} \longrightarrow \{1\ 6\}$

TAB. 6 – De l'action à l'état : exemple du sujet n° 2.

L'évolution de la proposition de solution représente l'activité du sujet. Le début de l'activité du sujet qui nous sert d'exemple peut être représenté par le diagramme suivant, formalisé par les théoriciens des systèmes automatiques sous l'appellation d'*automate d'états fini*, contenant la liste ordonnée temporellement des différents états du logiciel :

$$\{\} \longrightarrow \{2\} \longrightarrow \{\} \longrightarrow \{1\} \longrightarrow \{1\ 6\} \dots$$

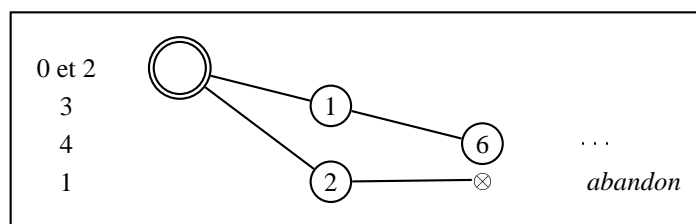
Dans le type de problème considéré ici, il n'y a aucune ambiguïté quant au moyen employé pour passer d'un état à son successeur. Ainsi, passer de l'état vide à l'état 2 ne peut se réaliser que si l'utilisateur a appuyé sur le bouton *ajouter l'extrait n° 2*. Conséquemment, l'analyse de l'activité d'un sujet est sémantiquement équivalente

L'auteur de la définition assure les fonctions d'analyste ou de programmeur, l'utilisateur est confronté à cette définition préalable...

20. Et non l'activité réelle, cognitive, ... du sujet.

à l'étude de l'évolution de la résolution du problème par ce sujet. Cet automate peut être traduit graphiquement²¹, à l'aide de la théorie des graphes, précieuse « pour décrire des systèmes dynamiques, c'est-à-dire évoluant dans le temps » (Prins, 1994 : 1). La figure 3, indique que le sujet a examiné la possibilité d'un texte commençant par l'extrait n° 2, a abandonné cette piste (une interprétation symbolisée par ⊗), puis examiné un début de solution comportant les extraits n° 1 puis n° 6. Il a exploré – au moins – deux possibilités quant au début du texte.

FIG. 3 – Début du graphe représentant l'activité du sujet n° 2.



Afin de ne pas surcharger la représentation graphique, les graphes ne sont pas *orientés*, ce qui n'est pas gênant puisqu'on s'intéresse aux différents états de la proposition de solution : ainsi, l'action de Ajouter l'extrait 2 et celle de Enlever l'extrait 2 sont représentées, *ici*, par le même arc, celui qui joint la proposition vide symbolisée par un double cercle à l'extrait n° 2.

Ces principes présentés, on utilisera la notion d'automate d'états fini pour tenter de répondre à la question : « que nous apprennent les traces recueillies quant à la façon dont les sujets procèdent pour reconstituer la lecture-puzzle proposée ? ».

3.3.2 PROCÈDENT-ILS TOUS DE LA MÊME FAÇON ?

Le graphe présenté à la figure 4 et correspondant à l'activité de trois sujets de l'étude (n°s 11, 14 et 21) est réduit à une *liste* linéaire, caractérisée par le fait que chaque nœud du graphe ne possède qu'un seul successeur. Cette forme dégénérée de graphe traduit le fait que l'historique de l'activité des sujets ne conserve aucune trace d'alternative *visible*. La résolution du problème par ces sujets (15 % de ceux qui réussissent) est optimale. On atteint la limite de l'observation automatique. Ce

21. Cf. Conraux 2001 pour une description précise de la technique de transformation employée.

résultat avait déjà été obtenu lors de l'examen du nombre d'opérations nécessaires.

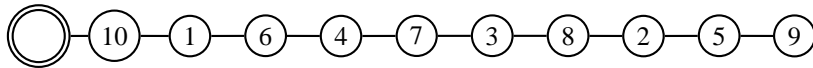


FIG. 4 : Résolution du problème en liste (sujets n^{os} 11, 14 et 21).

On observe un second type de graphe, commençant par une liste mais présentant au moins une bifurcation ; ces graphes sont des *arborescences* dont un exemple est présenté à la figure 5. Les sujets appartenant à ce groupe commencent correctement la résolution du problème mais se trouvent, à un moment donné, confrontés à une difficulté et essaient plusieurs alternatives.

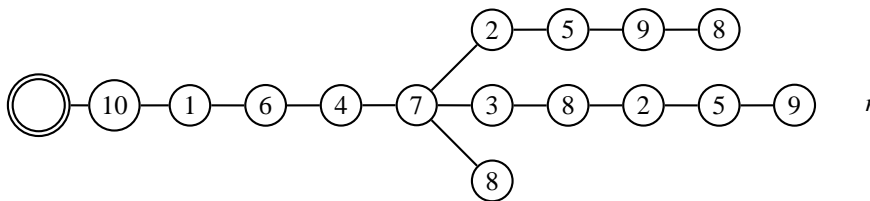


FIG. 5 : Résolution du problème en arborescence (sujet n^o 12).

Ce second groupe de sujets (n^{os} 7, 8, 10, 12, 17 et 22) représente 35 % de la population de ceux qui réussissent la reconstitution.

L'activité observée de recherche de la solution du troisième et dernier groupe se traduit par un graphe véritable (voir figure 6). Ces sujets qui représentent près de la moitié des sujets qui réussissent la tâche proposée explorent plusieurs possibilités (de deux à quatre) pour commencer le texte.

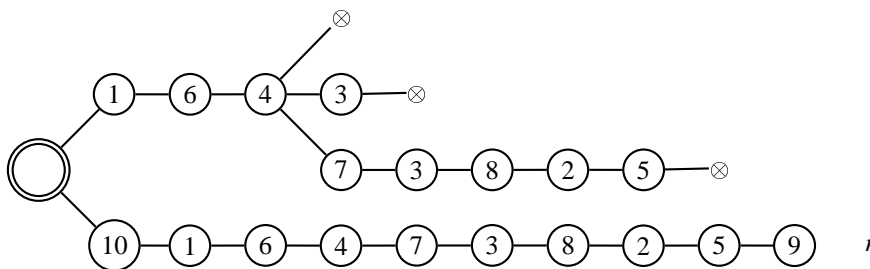


FIG 6 : Résolution du problème en graphe (sujet n^o 13).

4 DISCUSSION

L'analyse de l'activité de résolution du problème, à l'aide de la théorie des graphes et plus précisément de la notion d'automate d'états fini, permet de distinguer deux groupes de – graphes – sujets : ceux dont la manipulation ne montre pas d'hésitation (15 %) et ceux dont la manipulation conserve la trace de l'exploration de plusieurs pistes (85 %). Ceux qui hésitent peuvent être divisés en deux sous groupes selon que l'interrogation se situe :

- ▷ au début du texte (59 % du groupe et 50 % de ceux qui réussissent) ;
- ▷ en cours de résolution (41 % du groupe et 35 % de ceux qui réussissent).

4.1 A PARTIR DU TEXTE

Ce résultat est obtenu *sans a priori* du chercheur sur le texte. Le problème le plus important auquel sont confrontés les sujets est le commencement du texte. Le relevé des items textuels concernés²² permet d'affiner encore l'analyse :

extrait n° 10 : *Plus de peur que de mal* (correct, 10 citations)

extrait n° 1 : *Une automobiliste s'est retrouvée, hier matin vers* (9 citations)

extrait n° 2 : *Au total, plus de peur que de mal, puisque l'automobiliste est* (4)

extrait n° 4 : *Champs-sur-Yonne a, pour une raison indéterminée, mordu* (1)

extrait n° 7 : *l'accotement droit de la Voie-Romaine. Le véhicule a dévalé le* (1)

En effet, l'extrait erroné le plus fréquemment cité (n° 1) possède – pour le « spécialiste » de la langue – certaines caractéristiques permettant de le considérer en tant que phrase introductive d'un texte (début de phrase, caractère générique, indétermination du personnage principal) qui s'annonce alors comme la narration d'un événement, d'un fait divers²³. Les extraits n°s 10 et 2, dans cette perspective, pourraient jouer un rôle conclusif, si l'on ne tient pas compte²⁴ de la répétition²⁵ et du rôle du connecteur « au total ».

La décision de placer l'extrait n° 10 en tête du texte semble provenir de l'activation de connaissances sur le texte (la possibilité qu'il commence par un titre), de type narratif (relatant un fait divers), appartenant au genre journalistique (utilisant fréquemment un titre sous une forme nominale ou réduite). Dans cette perspective, le principal problème posé à ce groupe de sujets est celui d'un texte *comportant un titre*, appartenant à un certain genre d'écrit ...

22. Soit, dans le langage des graphes, le premier nœud comportant plus d'un successeur.

23. Qui s'ajoutent à celle d'être placé en tête de la liste des extraits à placer.

24. La distance physique, dans la liste des extraits à placer, de ces deux fragments pourrait amplifier l'influence de la capacité de la mémoire de travail chez certains sujets : dans la liste de départ des extraits à placer, l'extrait n° 1 est le premier, le n° 10 le dernier.

25. Est-elle si prégnante que cela, chez les enfants de cet âge ?

Secondairement, le placement de l'extrait n° 2 en tête du texte pourrait amener l'enseignant à attirer l'attention des apprenants sur la notion de connecteur (« au total »).

De manière plus accessoire, l'erreur consistant à placer l'extrait n° 7 en tête révèle un certain décalage entre des injonctions institutionnellement marquées au niveau de l'enseignement primaire (la phrase commence par une majuscule) et l'usage de ces notions par les apprenants. Enfin, le terme de « Champs-sur-Yonne » est inconnu²⁶ des élèves (ce qui n'est guère surprenant à cet âge).

On remarquera que les erreurs constatées ne sont pas – au moins de manière hypothétique – totalement inexplicables et donc que le placement des extraits n'est pas le fruit du hasard. De plus, ces erreurs sont, à un moment ou à un autre, toujours découvertes puisque tous les sujets concernés parviennent à la solution. Peut-être pourrait-on avancer que les difficultés constatées proviennent de la nécessité pas toujours maîtrisée d'utiliser parallèlement plusieurs types de connaissances afin d'effectuer le bon choix ...

4.2 « LIBERTÉ » DE L'UTILISATEUR

Ce type d'analyse, référant les difficultés constatées (essai de plusieurs alternatives à un moment donné de la reconstitution) à la tâche (reconstituer un texte donné), ne tient pas compte d'un élément fondamental : la manipulation n'est pas libre, elle est contrainte par le dispositif logiciel mis en place.

En particulier, dans le cas étudié ici, chaque ajout dans la zone intitulée proposition de solution se fait à la suite des extraits déjà placés. Cette zone n'est donc pas gérée librement par l'utilisateur (comme c'est le cas lors de la manipulation papier) mais sa gestion est assurée par le programmeur qui a décidé – ici – de mettre en place une structure de *pile*.

L'outil informatique qu'est le logiciel *impose un usage*, tout comme l'outil réel qui conserve la mémoire du passé (vécu de l'équipe de conception) et impose – à l'utilisateur – un certain usage (Leroi-Gourhan, 1943). La tâche de l'utilisateur est alors – au moins – double :

- ▷ résoudre le problème posé par la reconstitution textuelle, c'est-à-dire trouver la suite logique selon laquelle il convient de placer les extraits ;
- ▷ trouver le moyen de réaliser cette suite au moyen des commandes mises à sa disposition par les concepteurs, en découvrant éventuellement – ou non – lors de ses tentatives le mode de fonctionnement des commandes disponibles.

Dans cette optique, la difficulté constatée quant au commencement du texte se conjugue avec – est remplacée par – celle de trouver *d'abord* le commencement du texte. Cela pourrait supposer d'activer des connaissances de haut-niveau, portant sur

26. L'enseignante de la classe a été questionnée sur son sens par de nombreux sujets, après l'épreuve.

le texte (commençant par un titre, appartenant à un certain genre d'écrit comportant souvent un titre constitué par une phrase incomplète, un groupe nominal, ...) avant d'avoir reconstitué le corps du texte ou en ayant été capable de l'avoir envisagé sans manipulations réelles.

L'écriture du logiciel (de son texte source) a donc profondément modifié la tâche papier où il était possible de reconstituer le corps du texte et de se poser, à la fin, la question du placement de « Plus de peur que de mal ».

4.3 DOCUMENTATION « PÉDAGOGIQUE »

En dépassant l'exemple de la reconstitution de texte considéré ici, on remarque que l'analyse statistique ne met pas en évidence le biais constaté quant à l'imposition réalisée par l'outil informatique. L'exploitation d'automates d'états fini ne fait que soulever une piste. Le biais est le résultat direct de la calculabilité évoquée en introduction : un logiciel est un processus de calcul, un algorithme. Cet algorithme, comme l'affirmait Wirth dès 1975, dans le titre de son ouvrage, agit sur des données organisées selon certaines structures²⁷. Lors de l'utilisation d'un logiciel, et donc aussi lors de l'utilisation d'un logiciel éducatif, l'utilisateur est soumis à une double contrainte : celle de l'algorithme de traitement choisi et celle imposée par les structures de données. Cette double contrainte est installée lors de la conception du logiciel. Dans le champ qui nous concerne, le problème n'est pas uniquement celui, classique, de la correction des programmes (exactitude et terminaison) : il serait souhaitable que les développeurs explicitent – en des termes adaptés au champ de l'éducation – les moyens mis à la disposition de l'utilisateur final pour résoudre la tâche concernée par la solution informatique proposée, les éventuelles contraintes imposées par celle-ci. Une documentation pédagogique ainsi envisagée ne saurait se résumer aux trop fréquents modes d'emploi (l'enseignant « jouant » à l'apprenant) et autres guides d'installation (l'enseignant comme technicien informatique)...

L'étude de l'utilisation d'un logiciel ne peut échapper à la nécessité d'étudier les conditions d'utilisation dans une perspective à la fois statique (les commandes mises à la disposition de l'utilisateur, la sémantique associée) et dynamique (comment elles s'articulent et permettent d'avancer vers une solution). Cette dynamique, lorsque le logiciel est de faible taille comme dans l'exemple choisi, est accessible au travers de la manipulation par un observateur attentif et armé. Elle est plus problématique dans le cas de logiciels de grande taille (comme une suite bureautique ou un traitement de texte), en l'absence de précisions fournies par l'équipe de conception et/ou d'accès au texte source du logiciel.

27. Depuis, les cours sur les structures de données (listes, piles, files, arborescences, graphes, ...) sont une partie incontournable de l'enseignement de l'informatique.

4.4 OBJET PÉDAGOGIQUE

La notion d'*usage imposé* par l'outil virtuel qu'est le logiciel utilisé en situation éducative interroge aussi la notion d'*objet pédagogique*, terme sous lequel certains chercheurs désignent les ressources ou fragments utilisables, à des fins éducatives, sur le réseau Internet (Bourda 2001, Downes 2001). Il s'agit d'ajouter aux données pédagogiques proprement dites des méta-données permettant de les décrire, du type « ceci est un exercice conçu par X., à tel niveau d'enseignement, dans le cadre de tel cours, ... ».

Le terme d'objet²⁸ est employé dans le sens qui est le sien dans le champ de la conception des logiciels. Il trouve son origine dans la réflexion sur les méthodes de programmation, au travers de la notion de « programmation – conception orientée objet ». Dans un souci d'économie (des coûts humains et financiers de développement), le logiciel est considéré comme composé d'éléments – des objets – définis et réutilisables dans d'autres logiciels : ainsi, une structure de liste pourrait-elle être utilisée dans la gestion des rendez-vous, des files d'attente ou ... dans une lecture puzzle. De même, un objet pédagogique devrait pouvoir être réutilisé : Downes (2001) cite l'exemple d'un cours exposant les bases de la trigonométrie : nombre d'éléments de ce cours sont immuables, quelles que soient les spécificités d'un cursus particulier (dans tel ou tel établissement). De telles ressources devraient pouvoir être partagées par tous ceux qui souhaitent mettre en ligne un tel enseignement ou même simplement le suivre.

La notion d'objet pédagogique pose le problème de la granularité de la description (envisagée aussi par Bachimont et Charlet, 1999) ainsi que celui des moyens de décrire ces éléments (cf. Bourda 2001 pour une revue de quelques grands projets internationaux). Les propositions et l'argumentaire développé par Downes (2001) ont suscité plusieurs critiques (Jamlan 2001, Lin 2001 et Shata 2001) qui portent sur quatre points principaux :

- ▷ le partage implique une centralisation – et les moyens technologiques et humains de l'assumer – et l'acceptation d'une norme quant à la description, selon des critères que les trois auteurs lient à la puissance économique de certains états et à leur avance dans les domaines de la technologie des réseaux cablés et de l'enseignement à distance ;
- ▷ la normalisation supposant une langue commune pour la description, les critiques rejoignent le point précédent ;
- ▷ une normalisation des descripteurs de ressources serait assez facile à envisager dans certains domaines scientifiques, beaucoup plus difficiles dans d'autres comme, par exemple, dans celui des sciences humaines ;

28. Les spécialistes de la programmation objet nous pardonneront les simplifications effectuées.

- ▷ la description d'un objet du monde dépend d'une certaine vision, d'un point de vue sur ce monde ; la description de ressources en éducation serait alors liée à des valeurs culturelles, sociales, philosophiques ...

J'apporterai un cinquième élément, directement issu des enseignements tirés de l'expérimentation présentée ici. La notion informatique d'objet est issue d'un dépassement de la notion de programme ; le logiciel n'est pas uniquement un processus calculatoire. La notion d'objet informatique conjugue, en une seule entité, l'algorithme mis en œuvre et les données sur lesquelles porte le calcul. De la même manière, un objet pédagogique ne saurait contenir des données sans décrire leur manipulation ainsi que les conditions ou contraintes qui pèsent sur celles-ci. Penser l'objet pédagogique comme des données à transmettre d'un point à un autre reviendrait à nier les apports de nombre de psychologues comme Piaget ou Vygotski et constituerait, me semble-t-il, un net retour à un mode de transmission magistral.

CONCLUSION

La technique décrite ici se fonde sur une méthode d'investigation non intrusive, le fichier historique, dans le sens où elle se déroule automatiquement, sans perturber l'activité du sujet. Elle permet de recueillir des faits réels, les traces de l'activité du sujet, sans prétendre accéder aux opérations intellectuelles, cognitives conduisant à cette action.

La méthodologie d'analyse, fondée sur la théorie des graphes permet de prolonger l'analyse statistique. Ses avantages peuvent être développés dans trois directions :

- ▷ le sujet est effectivement pris en compte dans son individualité ;
- ▷ les représentations graphiques obtenues sont susceptibles de faciliter la tâche du chercheur ;
- ▷ les résultats sont obtenus à partir de propriétés mathématiques des graphes et ne dépendent pas d'*a priori* sur les difficultés²⁹ de la tâche expérimentale.

Cependant, les représentations doivent être interprétées par le chercheur qui les utilise : l'exploitation des données recueillies dans l'exemple présenté ici montre que l'activité du sujet, lors de l'utilisation d'un logiciel, n'est pas totalement libre. Aux contraintes liées au problème considéré s'ajoutent celles mises en place – volontairement ou non – lors de la conception du logiciel.

Bien qu'introduite à partir d'un « micro-monde » expérimental, la portée de la méthode présentée ne la confine pas à l'analyse de situations réduites. Elle pourrait être utilisée lors de l'utilisation de logiciels, dans des problématiques ergonomiques

29. Difficilement évaluables et quantifiables, me semble-t-il : entrelacement de la tâche et des moyens mis à disposition pour la résoudre à travers l'interface considérée comme « transparente » ou « opaque », transposition(s) liées à l'usage d'un outil informatique, avec, en plus ici, difficulté du texte, influence du découpage effectué...

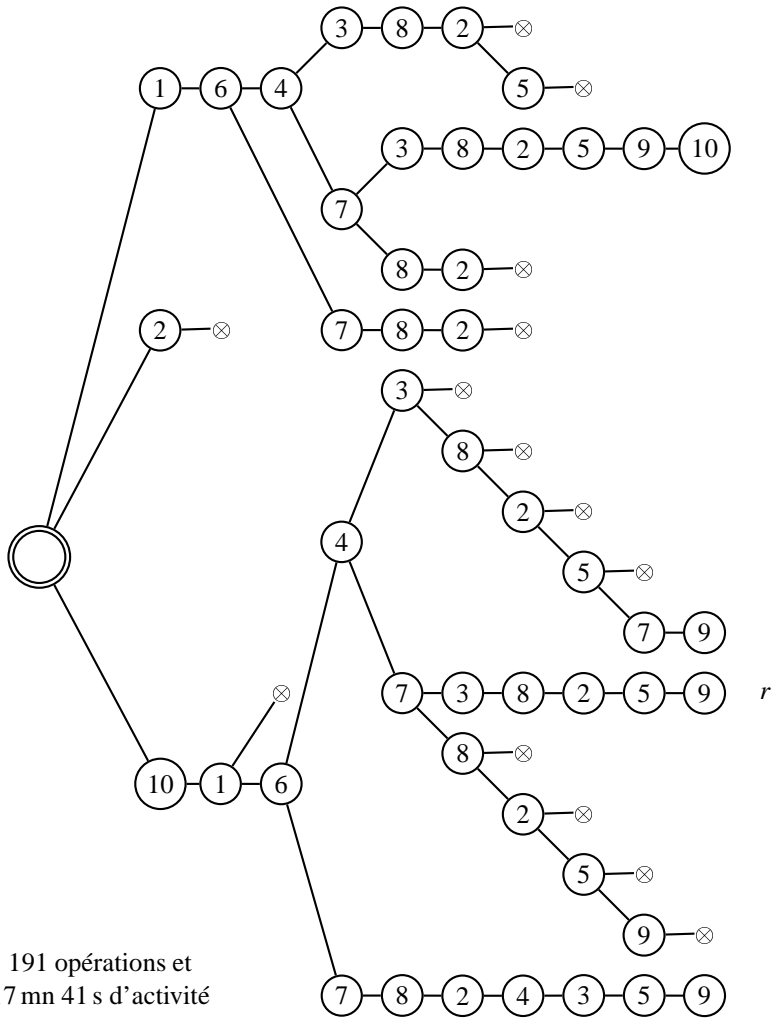
par exemple, et aussi dans le vaste champ de recherche qui se constitue autour de l'hypertexte (y compris, lors de la navigation sur le réseau Internet)...

BIBLIOGRAPHIE

- BACHIMONT Bruno (1998) « Intelligence artificielle et écriture dynamique : de la raison graphique à la raison computationnelle », dans PETITOT J. éd. (1998) *Au nom du sens. Autour de et avec U. Eco*, Paris, Grasset.
- BACHIMONT Bruno, (à paraître), « Du texte à l'hypertexte : les parcours de la mémoire documentaire », *Technologies, Idéologies, Pratiques*, numéro spécial *Mémoires collectives*.
- BACHIMONT Bruno & CHARLET Jean (1999) « PolyTeX : un environnement pour l'édition structurée de polycopiés électroniques multisupports », Congrès EuroTeX'98, Saint-Malo, France, mars 1998, *Cahiers Gutenberg* n° 28-29, pp. 1-16.
- BALACHEFF Nicolas (1994) « La transposition informatique. Note 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.
- BERGUES Claude (1983) *Graphes*, Paris, Gauthier-Villars.
- BOURDA Yolaine (2001) « Objets pédagogiques, vous avez dit objets pédagogiques ? », *Cahiers Gutenberg* n° 39-40, mai, pp. 71-79.
- CONRAUX Lionel (2001) *Analyse de l'activité des sujets lors de l'utilisation d'un logiciel en situation didactique*, 4^e congrès international AECSE, *Actualité de la recherche en éducation et formation*, Université Charles-de-Gaulle – Lille III, Villeneuve d'Ascq, 5 au 8 septembre 2001 (Actes à paraître).
- CONRAUX Lionel (2000) « Une étude de la transposition informatique à l'œuvre dans les logiciels informatiques », *Les Cahiers THÉODILE*, n° 1, novembre, Université de Lille III, pp. 141-157.
- DERO Moïse & FENOUILLET Fabien (2001) *Apprentissage en ligne en formation diplômante à distance : premier bilan du dispositif d'étude EIAO / Logiprof*, 4^e congrès international AECSE, *Actualité de la recherche en éducation et formation*, Université Charles-de-Gaulle – Lille III, Villeneuve d'Ascq, 5 au 8 septembre 2001 (Actes à paraître).
- DOWNES Stephen (2001) « Learning Objects : Ressources for Distance Education Worldwide », *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 2, n° 1, juillet.
- DUBUS Alain (1999a) *Méthodes et pratiques du traitement statistique en Sciences*

- humaines. Étude de cas avec le logiciel Adso*, Presses universitaires du Septentrion, Université de Lille III.
- DUBUS Alain (1999b) *Adso 3-2. Mode d'emploi*, Presses universitaires du Septentrion, Université de Lille III.
- DUBUS Alain (2000) « Une méthode d'analyse des séquences », *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, n° 65, janvier, pp. 33–57.
- FENOUILLET Fabien (2000) « Un outil informatique pour étudier la lecture », *Les Cahiers THÉODILE*, n° 1, novembre, Université de Lille III, pp. 177–188.
- GONDRAN & MINOUX M. (1979) *Graphes et Algorithmes*, Paris, Eyrolles.
- JAMLAN Muain (2001) « A Critique Of Stephen Downes' Article, « Learning Object » : A Perpspective from Bahrain », *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 2, n° 1, juillet.
- LEROI-GOURHAN André (1943) *L'homme et la matière. Évolution et techniques*, Paris, Albin Michel.
- LÉVY Gérard (1994) *Algorithmique combinatoire. Méthodes constructives*, Paris, Dunod.
- LIN Fuhua Oscar (2001) « A Critique Of Stephen Downes' Article, « Learning Objects » : A Chinese Perpspective », *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 2, n° 1, juillet.
- PRINS Christian (1994) *Algorithmes de graphes*, Paris, Eyrolles.
- SHATA Osama (2001) « A Critique Of Stephen Downes' Article, « Learning Objects » : A Middle Eastern Perpspective », *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 2, n° 1, juillet.
- WIRTH Niklaus (1975) *Programms = Algorithms + Data*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

ANNEXE 1 : RÉOLUTION DU PROBLÈME PAR LE SUJET N° 1



ASEQ et l'analyse des données en forme de séquences

Alain DUBUS
Université Charles-de-Gaulle — Lille III
Équipe THÉODILE – E.A.1764

Ce texte se donne pour but de montrer l'intérêt d'une méthode d'analyse des données en forme de séquences dans une grande variété de situations de recherche. Le champ d'application envisagé ici relève essentiellement des sciences humaines et en particulier des sciences de l'éducation, mais cette restriction est sans doute plus liée à la spécialisation de l'auteur qu'à une caractéristique intrinsèque de la méthode.

SUJETS, VARIABLES ET VALEURS

À l'intention du lecteur qui ne serait pas en permanence préoccupé de questions statistiques, on procède d'abord à un bref rappel de quelques notions utiles. D'une manière ou d'une autre, recueillir des données au cours d'une démarche de recherche se ramène le plus souvent à enregistrer la *valeur* de certaines *variables* pour les *sujets* étudiés.

Les *sujets* ne sont pas toujours des personnes : le sujet statistique est seulement la plus petite entité insécable observée. Si ma recherche repose sur l'interrogation de passants dans une galerie marchande pour connaître leur opinion quant à la semaine de quatre jours à l'école primaire, chaque individu qui accepte de me répondre va effectivement constituer un *sujet* dans mon corpus de données. Si l'objet de ma recherche concerne les foires médiévales en Champagne, alors chaque édition de la foire d'une ville pourra constituer un *sujet* : Reims 1232, Reims 1234, Troyes 1232, Chalons 1235, *etc.* La situation peut parfois sembler plus compliquée, avec des sujets emboîtés ou hiérarchisés : j'étudie une circonscription scolaire, et dans cette circonscription je compare les écoles (qui sont de ce point de vue les sujets), mais aussi dans les écoles les classes, et dans les classes les élèves... En réalité, on arrive quand même à se ramener au cas élémentaire.

Voilà pour les sujets. Que sont les *variables* ? Sur un sujet, je recueille des informations qui, du point de vue qui m'intéresse, le caractérisent. Du sujet interrogé dans la galerie, je souhaite connaître son sexe, son âge approximatif, quelques éléments concernant sa position sociale et son éventuelle activité professionnelle, et puis, bien sûr, les réponses aux questions d'opinion. Chacun de ces éléments est la *valeur* d'une *variable* pour ce *sujet*. Ainsi, pour le sujet numéro 49, la *valeur* de

la *variable* Sexe est « féminin ». On peut représenter l'ensemble des données sous forme d'un tableau rectangulaire, avec autant de lignes que de sujets, autant de colonnes que de variables, et, dans chaque case du tableau, la valeur d'une variable pour un sujet.

On peut envisager plusieurs sortes de variables, mais elles se laissent ramener à deux grandes sortes : les variables qui dénotent l'appartenance du sujet à une catégorie, ou classe (le sexe, la nationalité, la préférence partisane, la profession...) et les variables qui représentent une quantité, et qui se notent par un nombre (l'âge, la taille, le nombre de livres lus en un an, la pression artérielle...). Pour comparer les valeurs de deux sujets selon une variable du genre nombre, il suffit de calculer la différence entre ces deux valeurs : plus elle est grande, moins les sujets se ressemblent. Pour comparer deux sujets selon une variable du genre catégorie, deux cas se présentent : ils appartiennent à la même catégorie, et donc se ressemblent de ce point de vue, ou bien ils appartiennent à des catégories différentes, et donc ne se ressemblent pas.

Quel que soit le genre de variable, une caractéristique très importante se retrouve dans ce modèle de données : à l'intersection d'une ligne et d'une colonne du tableau des données, il n'y a qu'une seule case ; autrement dit, une *variable* en particulier ne peut avoir qu'une seule *valeur* pour un *sujet* en particulier. Dans la plupart des situations de recherche, cette limitation fondamentale n'est pas un grand inconvénient : on est simplement résigné à considérer que des informations qu'on ne parvient pas à intégrer à ce modèle ne sont pas des informations exploitables. Pourtant, il existe de nombreux cas où des informations intéressantes ne se laissent pas enfermer dans le modèle statique sujet-variable.

Parmi ces nombreux cas, on s'intéresse ici spécifiquement aux cas où, pour chaque sujet, on dispose d'informations constituées de séries ordonnées comprenant un certain nombre d'éléments, le nombre n'étant pas forcément le même pour tous les sujets. En effet, si on dispose des mêmes informations pour chacun des sujets (le poids des bébés à un jour, une semaine, deux semaines, un mois...), le fait que ces informations soient sémantiquement ordonnées dans le temps n'empêche pas de les coder comme des variables classiques (le poids-à-un-jour, le poids-à-une-semaine...). En revanche, si le nombre d'informations peut varier d'un sujet à l'autre, la réduction au modèle du tableau statique de données n'est plus possible. Nous appelons ces informations ordonnées en séries de longueur quelconque *données en forme de séquences* ; pour d'autres auteurs, notamment en économie, il s'agirait d'un cas particulier de données longitudinales.

EXEMPLE DE DONNÉES EN FORME DE SÉQUENCES

Séquence est un terme très général. Il peut désigner tout ensemble de choses parmi lesquelles il est possible de dire que d'une manière ou d'une autre, dans un sens

matériel ou figuré, ceci vient *après* cela.

Un des champs de recherche qui donne le plus envie (parce qu'on a des raisons de penser que les événements et les situations doivent une grande partie de leur signification à leur succession et à leur durée) de disposer d'un outil pour traiter les séquences est celui qui étudie les itinéraires de formation ou les itinéraires professionnels (ou une combinaison des deux).

A noter que certains auteurs emploient indifféremment les termes d'itinéraires ou de trajectoires, par exemple dans l'expression « trajectoires sociales ». L'auteur pense au contraire qu'il faut soigneusement distinguer entre la trajectoire, mot à connotation balistique, résultant d'un mouvement entièrement dépendant des conditions initiales, celui du projectile que rien ne peut détourner une fois lancé, de l'itinéraire, qui autorise des points de contrôle, de réorientation possible, pour un sujet mobile et conscient.

C'est dans ce champ que sera pris l'exemple détaillé plus loin. A noter qu'il s'agit déjà d'itinéraires au sens figuré. En fait, des itinéraires au sens propre, constitués de séries ordonnées de points de passage (carrefours, stations de métro, nœuds ferroviaires), constituent des séquences tout à fait conformes. Ainsi, dans une université dotée d'un schéma architectural un brin complexe, on peut décrire les chemins empruntés par étudiants et enseignants au moyen de la suite (codée par exemple avec des lettres) des lieux où l'on passe usuellement, étant entendu que seuls présentent un intérêt les lieux où un choix est possible. La combinatoire des chemins offerts est telle qu'il n'est plus envisageable d'en tenir et d'en comprendre la liste exhaustive. Pourtant, on peut souhaiter comparer ces itinéraires entre eux, constituer des familles d'itinéraires qui se ressemblent, et ensuite vérifier si le fait d'appartenir à telle famille d'itinéraires est plutôt lié au fait d'être assez ancien ou au contraire tout neuf dans la maison, et ainsi de suite.

Le facteur de succession, dans une séquence, sera bien sûr très souvent le Temps. Cela n'est cependant pas une nécessité absolue. On pourrait ainsi très bien traiter comme des séquences des listes d'objet classés par préférence, où *venir après* signifie simplement « être moins apprécié ». Concrètement, on le fera rarement, parce que les listes de préférence peuvent être traités avec des instruments statistiques encore plus efficaces que l'analyse des séquences, puisqu'elles présentent des restrictions importantes que l'analyse des séquences n'impose pas : notamment, chaque élément à classer apparaît une fois et une seule dans une telle liste, alors que dans une séquence le même élément peut apparaître un nombre quelconque de fois.

Pour se rapprocher davantage des préoccupations didactiques et pédagogiques qui sont comme une seconde nature en Sciences de l'Éducation, plusieurs pistes se présentent. Si l'on est capable de coder de manière régulière les genres d'interaction

(passation de consignes, demande d'information, apport d'information, contrôle, discipline, *etc.*) qui se produisent dans un groupe d'élèves ou entre enseignant et élèves — de nombreuses grilles d'observation s'y emploient — alors on est capable de résumer une période d'enseignement comme une succession de symboles codant chacun un certain type d'interaction. L'intérêt de la manœuvre ne réside évidemment pas (mais on y reviendra) dans la fine description monographique des situations, mais dans la comparaison automatisée d'une grande quantité de périodes observées, ce qui, compte-tenu des effectifs de futurs enseignants qu'il y a lieu de former et donc d'envoyer en stage, est assez aisément réalisable. L'enseignement n'étant évidemment pas le seul lieu d'interaction, le procédé peut être étendu à d'autres situations (réunions, prise de décision : qui prend la parole et dans quel ordre...).

On passe de là à l'étude de l'organisation de tâches, soit dans l'analyse de budget-temps (à quoi consacré-je réellement ma semaine, quart d'heure par quart d'heure ?), soit dans l'étude d'une démarche : j'ai un texte à rédiger, je rassemble de la documentation, je choisis des thèmes et des idées, j'esquisse un plan, je rédige, je relis, je corrige... Outre que la description de la tâche faite ici est peut être un peu archaïque en termes de vocabulaire didactique, il est très probable que ces sous-tâches ne sont pas exécutées dans un ordre immuable, et qu'il y a des allers-retours, des repentirs, des accélérations... Il faudra aussi, dans ce genre de situation, pouvoir tenir compte de la durée des phases.

Dans un domaine voisin, les théories du récit offrent depuis longtemps déjà de nombreuses possibilités de coder une histoire selon la nature des péripéties qui s'enchaînent. Ces éléments théoriques ont été utilisés aussi bien pour analyser le corpus classique des contes que comme trame d'un apprentissage de la rédaction au collège. Dans les deux cas, si on est mesuré de se doter d'un répertoire fini des figures de récit possible, tout texte peut être codé comme une séquence de ces figures, et faire l'objet d'une analyse évidemment réductrice, mais puissante devant un nombre important de textes à comparer sous l'angle de leur structure événementielle (mais peut-être pourrait-on faire de même avec les chaînes argumentaires).

Enfin, et sans chercher l'exhaustivité, des perspectives prometteuses s'ouvrent là où il est possible de constituer du matériau séquentiel sans effort particulier de recueil, et notamment dans les systèmes qu'il est facile d'équiper d'un dispositif de *traçage* des actions et décisions, comme les logiciels éducatifs et la navigation hypertexte. La séquence devient la série d'actions qu'un utilisateur a effectuées au moyen de l'interface mis à sa disposition (souris / clavier).

LES ENJEUX DU CODAGE

La méthode d'analyse présentée ici suppose une mise en forme particulière des données. Chaque séquence individuelle est représentée par une série de symboles, chaque symbole correspondant à un état (ou à une étape). Concrètement, si, parti

d'un point P , je suis passé successivement par les points U, Z, B, V , et retour à P avant de repartir vers A , je peux coder mon itinéraire avec la séquence $PUZBVP A$.

Dans un sens plus figuré, si je code C le chômage, D un emploi a durée déterminée, I un emploi a durée indéterminée et Q un contrat de qualification, je peux coder $CQDCDI$ un itinéraire professionnel en six moments : chômage, contrat de qualification, emploi en CDD, chômage à nouveau, emploi en CDD, et enfin emploi en CDI.

Quelques points communs à ces deux codages :

- les symboles utilisés dans les séquences sont pris dans un ensemble fini, qu'on appellera par la suite le *vocabulaire des états* ;
- il n'est pas nécessaire qu'une séquence utilise tous les symboles disponibles ;
- un même symbole peut apparaître plusieurs fois dans la même séquence ;
- en résumé des deux points précédents, un symbole donné apparaît entre 0 et un nombre quelconque de fois dans une séquence donnée ;
- la longueur totale d'une séquence est quelconque et peut différer d'une séquence à l'autre.

Comme c'est toujours le cas dès qu'il s'agit de réduire la chatoyante réalité observée à la rigueur réductrice d'un codage, il convient d'être très attentif au code employé. L'opération de codage est, d'une certaine manière, irréversible, au sens où aucune information négligée à ce stade ne peut être récupérée ensuite. Cela n'est pas propre aux séquences, mais apparaît dès qu'on choisit d'observer depuis un point de vue particulier.

Une question parfois très importante est de savoir si, dans le genre de processus qu'on souhaite étudier, il semble plus important de coder des *états* proprement dits (situation dotée d'une certaine durée) ou plutôt des événements, c'est-à-dire des transitions entre états (le fait que la situation change). Par exemple, en termes de transitions, on décrira dans un itinéraire de vie des moments comme la fin des études initiales, le mariage, l'entrée dans le premier emploi, la naissance du premier enfant, *etc.* Cette approche permet d'intégrer à la même séquence des transitions très hétérogènes, puisqu'elles relèvent des sphères scolaires, privées, professionnelles ; elle est à recommander si ce qu'on souhaite étudier est surtout l'ordre dans lequel se produisent ces transitions (indépendamment de l'intervalle de temps qui les sépare).

Inversement, dans un codage en états, le mariage ne se code pas en tant que tel ; simplement, dans la séquence, à l'état C (célibataire) succède l'état M (Marié). Dans cette approche, le bénéfice est qu'on peut introduire une notion de durée : ainsi $CCCCCCCCCCCCCCCCCCCCMMMM$ peut signifier « marié depuis quatre ans à la date de l'enquête, après vingt ans de célibat ». Il faut bien sûr choisir un « grain » de durée (dans l'exemple, l'année) qui soit approprié au phénomène étudié. Dans certains cas, on se donne une convention d'arrondi des durées

qui permet de faire apparaître des phénomènes importants, même s'ils sont parfois brefs ; dans le cas d'itinéraires professionnels, ce genre de compromis peut consister à considérer que le grain de temps est l'année, mais qu'un phénomène plus court que l'année, comme une brève période de chômage, sera comptée par un symbole entier, si elle atteint une durée seuil, à décider au préalable (trois mois par exemple).

On le perçoit sans doute, la question de la pertinence du codage est assez cruciale. Souvent, on ne sait pas encore au début de la recherche ce qui va être réellement important dans ce qu'il y a à observer, et les choix de codage ne sont pas faciles à effectuer. Mais c'est dans la nature même de la recherche, surtout en sciences humaines, de ne pas tout savoir avant d'avoir commencé, et on dispose des moyens de procéder par ajustements successifs.

Ainsi pourrait-on se poser la redoutable question de l'homogénéité des états au sein du vocabulaire : par exemple, suis-je justifié à distinguer un stage d'insertion d'un stage de qualification, en les codant différemment, alors qu'ils sont évidemment beaucoup plus proches l'un de l'autre qu'ils ne s'opposent à une période d'emploi stable ? D'un autre côté, les confondre dans un même symbole me conduit à abandonner d'emblée une information peut-être utile. Ne pas les confondre m'expose à donner à leur opposition une importance qu'elle ne mérite peut-être pas. Pire, avant d'avoir analysé les données, je n'ai pas de moyen de savoir ce qu'il en est. Une telle réflexion peut sembler paralysante ; en fait, il n'y a pas matière à s'y arrêter car, comme on le verra dans la rubrique Raffinements, la méthode proposée dispose des moyens de hiérarchiser *a posteriori* les oppositions entre états, et donc de conférer à un contraste donné le poids qui convient, ni plus ni moins.

La consigne générale est donc la suivante : *inutile de se censurer* au moment du recueil des données ; il sera toujours temps de resserrer la perspective ensuite. Dans l'exemple qui va être exposé, on verra même que les données saisies initialement possèdent plusieurs dimensions, concernant à la fois les études et l'emploi, et qu'il n'est pas absolument certain au départ qu'on veuille étudier l'une de ces dimensions plutôt que l'autre, ou encore l'une et l'autre successivement, ou quelque subtile combinaison des deux. La solution générale consiste à constituer un fichier de *données-mères*, les plus détaillées possibles, dont il sera possible d'extraire des *données-filles* plus spécialisées, par divers procédés, y compris l'emploi judicieux de la fonction *Remplacer partout* des traitements de texte.

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE DE CAS

L'enquête, réalisée par questionnaire dans la première semaine de cours du second semestre 2000-2001 auprès des étudiants de licence de Sciences de l'Éducation de l'Université de Lille III, visait à recueillir trois ensembles de données :

- des informations classiques concernant l'origine des enquêtés, leur situation professionnelle, leurs conditions de vie et leurs disponibilités horaires ;

- une description de l'itinéraire académique et professionnel des enquêtés depuis la fin de la scolarité secondaire ;
- des éléments de représentations recueillis au moyen de valuateurs (sortes d'échelles de nuances à huit positions entre deux pôles antagonistes, voir *Les Cahiers THÉODILE* n° 1, Novembre 2000), sur les raisons du choix des Sciences de l'Éducation, des options et des unités préparées, sur la vision de l'avenir, sur les moyens d'améliorer la formation et sur l'évaluation du questionnaire lui-même.

Le propos général de l'enquête était de rafraîchir la connaissance que l'institution a de son public, dans la perspective de la préparation de nouvelles maquettes pour les diplômes de second cycle dans le cadre du contrat de plan 2002-2005.

C'est bien sûr le second ensemble de données qui fournit la matière à notre exemple d'analyse des séquences. La formulation des questions visait à repérer les phénomènes de reprise d'études, de réorientations, par opposition à des parcours académiquement linéaires ; ces préoccupations sont constantes au sujet des publics de Sciences de l'Éducation, très contrastés dans leurs origines, leurs projets et vraisemblablement leurs besoins. Une intention sous-jacente de l'enquête était de recueillir du matériau permettant de trancher la question suivante : « Cette formation rassemble des gens très différents à bien des égards. Faut-il leur proposer à tous la même formation, ou faut-il élaborer des parcours plus spécialisés qui seraient proposés à des sous-ensembles identifiés et cohérents du public ? ». On le voit, on n'a pas fait cette enquête pour s'amuser, et même si l'analyse approfondie des données recueillies ne fait pas l'objet du présent article, il s'agit de véritables données d'enquête, dans une démarche de recherche aux fins d'action, et non d'un simple exercice.

Les consignes relatives aux itinéraires avaient approximativement l'aspect suivant¹ :

Votre itinéraire depuis la fin de votre scolarité secondaire

Essayez de reconstituer ce que vous avez fait après le Bac ou l'arrêt de vos études secondaires. Rationnez, si possible, en années scolaires / universitaires entières. Utilisez le codage qui décrit le mieux vos situations successives : ce sera sûrement très réducteur, mais ça présentera pour nous un grand intérêt statistique. Chaque *année* doit être codée de deux points de vue :

- le point de vue du travail, avec 5 possibilités de codage :
 - t0* ni travail, ni recherche d'emploi (étudiant, p. ex.)
 - t-* travail à temps partiel consenti, de pas plus de 50 % annuel
 - t+* travail à plus de 50 % annuel, jusqu'au temps plein
 - c-* chômage épisodique, moins de la moitié du temps

1. NDLR Le format de la revue contraint à couper cette reproduction de la page de consignes.

- c+ chômage quasi-permanent, la moitié du temps et plus
- le point de vue des études avec 7 codes possibles :
 - e0 pas d'études supérieures cette année-là
 - g1, 2 ou 3 inscription dans un cursus de formation ou d'études supérieures générales situé à Bac + 1, 2 ou 3. *
 - p1, 2 ou 3 inscription dans un cursus de formation ou d'études supérieures professionnelles situé à Bac + 1, 2 ou 3. *

* dans les cas de chevauchement, utiliser le niveau inférieur

Par exemple, un codage comme celui-ci : $t - g1 \quad t0p1 \quad t0p2 \quad t + e0 \quad t + e0$ signifie : une année de travail à temps partiel, en même temps qu'une formation générale à Bac+1, suivie de deux années d'études sans emploi avec une formation professionnelle à bac+1 et 2, suivies de deux années de travail à (quasi) plein temps, sans études.

Si la même situation se produit plusieurs années de suite, vous pouvez factoriser : ainsi « $t+e0 \quad t+e0$ » peut s'écrire « $(t+e0) \times 2$ ».

Essayez de coder ci-dessous votre propre itinéraire :

Partez du début. Ne codez pas la présente année. Omettez l'année du service militaire. Ne comptez pas les emplois saisonniers. Les stages liés à une formation sont codés formation. L'école normale est une formation professionnelle.

Comme on le voit, le souci de ne pas censurer la saisie initiale, et surtout l'impossibilité de trancher *a priori* entre l'aspect études et l'aspect emploi avaient poussé les enquêteurs à une recherche du détail peut-être un peu risquée. De fait, on ne s'attendait pas à ce que tous les enquêtés répondent correctement à cette section. Ces craintes se sont avérées par la suite excessives : sur 384 questionnaires rendus, 344 étaient correctement codables, un petit nombre d'entre eux nécessitant cependant de recouper des informations avec des parties plus classiques du questionnaire.

On notera qu'on est situé dans un cas où une importante coopération à l'activité de codage est demandée à l'enquêté lui-même, ce qui paraissait possible compte tenu du niveau de qualification de la population étudiée. Dans d'autres situations, on peut aussi envisager de recueillir des éléments en langage naturel et de les coder *ex post*.

Ce premier codage brut a permis de constituer ce qu'on a appelé plus haut le fichier de *données-mères*, et qui présentait l'aspect suivant :

```

1  t0g1  t-g2  t+L3
2  t0g1  t0g2
3  t0g1  t+g,1  t+g2  t+g2
4  t0g1  t0g2  t0g2  t0g3  t0g3  t0L3
5  t0g1  t+g2
.....

```

Le premier chiffre de chaque ligne est le numéro du sujet (pour la correspondance ultérieure avec les données classiques). Le code L3, qui n'était pas proposé au codage par l'enquêté, vient remplacer à la saisie le code g3, signifiant études générales, niveau de troisième année, quand le recouplement avec les informations classiques montre qu'on a affaire à quelqu'un qui a obtenu une licence d'une *autre discipline* avant de s'inscrire en licence de Sciences de l'Education, fait qui n'est nullement anecdotique puisqu'il concerne 10 % de l'échantillon.

Ceci porte à huit le nombre de codes différents sur l'aspect des études ; multiplié par le nombre de codes différents sur l'aspect de l'emploi, cela fournit 40 combinaisons différentes. On peut certes analyser les données telles quelles, mais un examen des fréquences d'apparition des combinaisons montre que certaines sont si rares qu'elles ne présentent pas d'intérêt statistique. L'analyse porte donc plutôt sur des regroupements d'états. Le fait de disposer des données-mères, et d'en garder précieusement copie, permet d'extraire autant de regroupements différents que l'on veut, selon ce qu'on souhaite étudier en particulier.

On va présenter ici deux exemples de regroupements (et donc de *données-filles*) obtenus à partir des mêmes données initiales. L'un insiste sur la combinaison entre la situation dans l'emploi et le fait d'étudier ; l'autre ignore la dimension de l'emploi et insiste sur le niveau et le genre d'études poursuivies.

REGROUPEMENT SUR TRAVAIL-ÉTUDES

Le premier système cherche à privilégier l'articulation entre travail à temps complet ou partiel et la poursuite d'études (indépendamment du niveau ou du type de celles-ci). A un moment donné de l'itinéraire, chaque sujet est dans l'un des 7 états suivants :

c (chômage)	il est au chômage et n'étudie pas,
l (libre)	il ne cherche pas d'emploi et n'étudie pas,
p (partiel)	il occupe un emploi à temps partiel et n'étudie pas,
w (travail)	il occupe un emploi à temps plein et n'étudie pas,
E (étudiant)	il ne cherche pas d'emploi et étudie,
M (mi-temps)	il cumule un emploi à temps partiel et des études,
S (salarié)	il cumule un emploi à plein temps et des études.

Quelques exemples typiques de traduction des séquences :

	Données-mères	Données-filles
1	t0g1 t-g2 t+L3	EMS
2	t0g1 t0g2	EE
3	t0g1 t+g1 t+g2 t+g2	ESSS
4	t0g1 t0g2 t0g2 t0g3 t0g3 t0L3	EEEEEE
	...	

13	t0g1 t-g1 t-g2 t-g2	EMMM
14	t0g1 t+g1 t+e0*5	ESwwwww
	...	
22	t0e0 t0p1 t0p2 t+g1 t-g2*2 t+g3*2	IEESMMSS
23	t0g1*2 t0g2*2 t-e0*2	EEEEpp
25	t0g1 t-p1 t-p2 t-e0	EMMp
	...	

Ces données sont ensuite traitées avec le logiciel d'analyse des séquences ASEQ, dû à l'auteur. On ne s'appesantira pas ici sur les aspects mathématiques et algorithmiques du logiciel, qui ne sont pas secrets mais ont fait l'objet d'un autre article dans la très austère et très technique revue *Bulletin de Méthodologie Sociologique* (n° 65, Janvier 2000, pp. 33–57 et encart en couleurs). On s'attachera plutôt à permettre la construction d'une représentation intuitive de ce que ce logiciel *fait*.

ASEQ cherche à construire des typologies sur les séquences, c'est-à-dire à regrouper les séquences en un certain nombre de paquets qui, comme dans toute typologie sur n'importe quelle sorte d'objets, doivent présenter les caractéristiques suivantes :

- les objets (ici les séquences) rangés dans le même paquet doivent être aussi ressemblants que possible ;
- les objets (séquences) rangés dans des paquets différents doivent être aussi dissemblables que possible.

Cela suppose qu'on puisse calculer une mesure de ressemblance/dissemblance entre des séquences. Aseq considère que des séquences se ressemblent si elles ont tendance à présenter des densités comparables des mêmes états placés dans les mêmes régions des séquences (plutôt au début par opposition à plutôt à la fin).

Plus précisément, les données sont gérées dans ASEQ de la manière suivante : chaque séquence est représentée par un tableau doté d'autant de colonnes que le vocabulaire comprend d'états, et autant de lignes que le logiciel considère de positions différentes dans une séquence. Il faut noter que le nombre de positions interne est le même pour toutes les séquences : elles sont étirées ou contractées pour s'ajuster à une longueur arbitraire mais suffisamment grande pour ne pas trop déformer les données. Dans chaque case de ce tableau états \times positions, la densité de l'état dans la position, la somme de ces densités étant 1 (ou 100 %) pour chaque position.

Chaque séquence élémentaire a pour effectif 1, et conserve également trace de sa véritable longueur d'origine. Ce système de représentation est extensible tel quel à des classes (groupes, ensembles) de séquences : l'effectif est égal au nombre de séquences élémentaires contenues dans

la classe, et la longueur conservée est la longueur moyenne des séquences constitutives.

La dissemblance entre classes (une séquence élémentaire étant désormais considérée comme une classe à un seul élément) est basée sur une quantité qu'on appelle ici (par analogie avec l'analyse des variances) la variation. Pour obtenir cette quantité, on fait, pour un état donné position par position, la somme des carrés des différences entre la densité cumulée-avant et la densité cumulée-après entre chacune des classes et la classe qui les rassemblerait. Par densité cumulée-avant, on entend la somme des densités depuis le début jusqu'à la position considérée, et par densité-cumulée après, la somme des densités depuis la position jusqu'à la fin. Le résultat de ce calcul est la contribution de l'état considéré à la variation globale, qui est donc la somme des contributions des états.

La variation calculée entre deux classes est indifféremment considérée comme une mesure de dissimilarité (distance ou quasi-distance) entre les deux classes ou une mesure d'hétérogénéité de la classe obtenue en les fusionnant.

Une fois en possession d'une telle mesure, la typologie devient une classique affaire de classification hiérarchique.

La classification hiérarchique est une technique algorithmique de construction d'une typologie (de classes) sur un ensemble d'objets entre lesquels on est capable de calculer une distance, ou une simple dissimilarité. Elle connaît trois grandes approches concurrentes : la classification hiérarchique ascendante, ou CHA, qui part des éléments et regroupe de manière itérative les éléments ou classes qui se ressemblent le plus, jusqu'à obtenir une classe générale unique, les nuées dynamiques ou ND qui constituent des classes initialement arbitraires et tentent par itérations successives d'évoluer vers des formes stables, en arrachant à leur classe les éléments mal classés pour les placer dans la classe de laquelle ils diffèrent le moins, et la classification hiérarchique ascendante, ou CHD, où une structure arborescente est formée dès les premiers éléments considérés, l'algorithme s'appliquant ensuite à guider les éléments suivants le long des branches de l'arborescence jusqu'à leur meilleure place présumée. C'est cette dernière approche qui est mise en œuvre dans ASEQ, à cause de ses qualités de rapidité pour les grands ensembles de données.

La sortie graphique d'ASEQ, avec les données travail-études, présente l'aspect suivant :

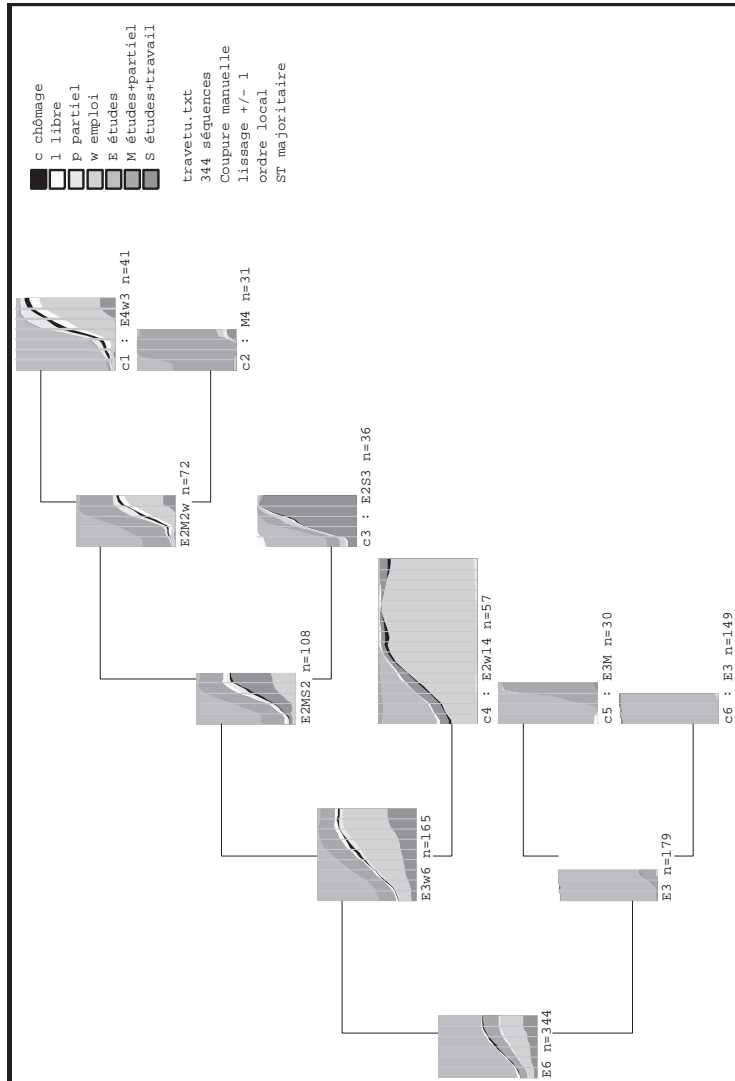


FIG. 1 – Sortie graphique d'ASEQ, avec les données travail-études

Comment lire un tel schéma ? Le fait est qu'il cherche à résumer beaucoup d'information.

Tout à fait à droite du schéma, des informations générales, et notamment la légende des couleurs (ou des grisés). A chaque état correspond une teinte particulière. En dessous de cette légende, des informations techniques : le nom du fichier de données, le nombre de séquences qu'il contient, et d'autres informations sur lesquelles on reviendra plus loin.

L'essentiel du schéma, en partie gauche, représente l'arborescence des classes de la typologie. Cet arbre un peu bizarre est couché sur le côté : à gauche est la racine (nœud initial), les branches s'étendent de gauche à droite ; les extrémités à droite sont appelées feuilles (nœuds terminaux). Entre deux, les nœuds intermédiaires. Chaque nœud est doté d'une *vignette* illustrative et d'un *commentaire*.

La racine représente la totalité des séquences analysées. Cette totalité se divise en deux sous-ensembles, qui peuvent eux-mêmes se subdiviser en deux, et ainsi de suite jusqu'aux feuilles, qui ne sont pas subdivisées dans le schéma. En fait, tant qu'un sous-ensemble contient plus d'une séquence, il est susceptible de se subdiviser. Ce qu'on voit dans le schéma résulte du choix d'un *niveau de coupure*, choix qui peut être proposé par le logiciel ou forcé par l'opérateur (c'est ici le cas, d'où la mention « coupure manuelle »). Le schéma présenté est donc le résultat d'une élaboration interactive : d'autres schémas, plus détaillés ou moins détaillés, ou plus détaillés sur certaines branches et moins sur d'autres, sont possibles. La manière de procéder concrètement avec le logiciel n'est pas dans l'objet de cet article (voir la notice du logiciel ASEQ 1.0, rubrique Disponibilité des logiciels) ; disons simplement que c'est très facile et qu'il s'agit surtout de se concentrer sur la signification de ce qu'on fait.

Les commentaires des vignettes ont tous la même structure, composée d'une représentation de la *séquence type*, et de l'effectif. La racine a pour séquence type $E6$, et pour effectif $n = 344$, soit la totalité des séquences. Pour les feuilles, qui sont les catégories distinctes (ou classes) en lesquelles il est proposé de diviser la population, le commentaire commence par une indication du numéro de classe ($c1$:) qui servira pour l'exportation vers un logiciel d'analyse classique.

La séquence type de chaque nœud, dans notre exemple est du type *ST majoritaire*, comme cela est précisé dans les informations générales. Cela signifie que le logiciel construit une séquence de synthèse, ayant pour longueur (nombre d'états) la longueur moyenne des séquences rassemblées dans le nœud. Toutes les séquences n'ont pas la même longueur : elles sont donc étirées ou compactées pour s'ajuster à la longueur moyenne. Ensuite, pour chaque position de la séquence-type, correspondant à une tranche du schéma et à une unité de succession (une année dans nos exemples), le logiciel calcule quel est l'état le plus fréquent (majoritaire). D'autres méthodes de construction des séquences types sont disponibles dans le logiciel.

Pour le nœud-racine, la séquence type est $E6$, abréviation pour $EEEEEE$. Cela veut dire que la longueur moyenne des séquences est de 6 états, et qu'en toute position c'est E (études, pas d'emploi) qui domine. La vignette du nœud expose, de manière plus fine, les mêmes informations. Dans chaque colonne, correspondant à un état, la hauteur de chaque tranche d'une teinte (couleur ou grisé) est proportionnelle à la densité de l'état correspondant dans cette position : une couleur qui occupe les 3/10 de la surface d'une tranche correspond à un état qui représente 30 % des états observés dans cette position. On voit en effet que la teinte supérieure, correspondant à l'état E , est majoritaire dans toutes les positions. Ce résultat n'apporte pas grand chose, et le phénomène majoritaire masque des détails plus intéressants ; c'est précisément pourquoi on cherche à détailler cette population en classes distinctes.

L'effet de *veines*, dans les vignettes, n'est pas du tout dû au hasard. En fait les teintes sont ordonnées de haut en bas selon l'ordre croissant de leur position moyenne : autrement dit, plutôt en haut les teintes très présentes au début, plutôt en bas les teintes très présentes à la fin. Cette technique assure la continuité visuelle des veines teintées. Le choix de l'ordre des teintes peut être fait globalement (en se fondant uniquement sur la structure du nœud-racine) ou localement (en recalculant pour chaque vignette) ; c'est ce second choix (« ordre local » dans les informations générales) qui a été fait ici parce qu'il est à la fois plus satisfaisant sur le plan esthétique et plus facilitant pour l'interprétation. De ce fait, les vignettes sont en quelque sorte à lire du coin en haut à gauche vers le coin en bas à droite.

Ce sont évidemment les vignettes et les séquences types des *feuilles* qui sont les plus intéressantes à commenter, puisqu'elles représentent les classes qui découpent l'ensemble.

Voici, classe par classe, le genre d'interprétation qu'on peut faire du schéma. Au passage, on donne à chaque classe un nom mnémotechnique pour utilisation ultérieure.

- La classe 1 a pour résumé $E4w3$, soit quatre ans d'études à plein temps et trois années de travail. Cette classe, qui comporte 41 sujets est particulièrement intéressante pour mettre en évidence l'apport du graphisme à la compréhension de la classe. Les situations majoritaires ne sont en effet pas exclusives. Dans ce cas particulier, le résumé majoritaire ne rend pas compte de l'incidence assez importante de l'état p (travail à temps partiel, sans études), de l'état c (chômage) et de l'état l (liberté, mais peut-être aussi bien maternité) qui forment une série de trois *veines* minces : une noire entre deux plus claires. En quelque sorte, ce qui caractérise le mieux cette classe d'itinéraires n'est pas seulement qu'ils commencent par une phase d'études assez longue et s'achèvent par une phase de travail, mais que ces phases soient (statistiquement, et pas forcément à l'identique pour tous les sujets) séparées par une forme ou une autre de rup-

ture. Pour cette raison, nous donnons à cette classe le nom mnémotechnique de *accident*, parce que l'image qui la représente est la plus accidentée.

- La classe 2, résumée par *M4* ou *MMMM*, rassemble 31 sujets. Hormis une densité d'Études à plein temps de l'ordre d'un bon tiers sur la première année, cette classe est dominée par l'état *M*, travail à temps partiel avec études. Nous lui donnerons le nom de *partiel*.
- La classe 3, résumée par *E2S3*, rassemble 36 sujets. A environ deux années d'études à plein temps succèdent environ trois années d'études avec travail à temps plein. Nous donnerons à cette classe un nom inspiré de son dernier état, *salarié*.
- La classe 4, résumée par *E2w14*, rassemble 57 sujets, et se caractérise surtout par la très longue période de travail sans études après des études initiales de durée variable, mais de deux ans en moyenne. Nous donnons à cette classe le nom de *reprise*.
- La classe 5, résumée par *E3M*, comporte 30 sujets. Elle ressemble à la classe 6, à laquelle on aurait simplement ajouté une année d'études avec travail à temps partiel. Pour cette raison nous l'appellerons *lin/par*, pour linéaire / partiel.
- La classe 6, résumée par *E3*, comporte 149 sujets. On lui donne le nom de *linéaire*, parce qu'aucun obstacle n'apparaît entre le bac et l'accès à la licence de Sciences de l'Éducation. Elle représente le cas relativement majoritaire des itinéraires qui, en deux ou trois ans, conduisent à l'obtention du Deug (ou d'une autre Licence).

Comme on a pu le constater, la technique d'interprétation utilisée ici utilise en parallèle les informations visuelles des vignettes et les informations textuelles des séquences types. C'est probablement là que se situe l'un des bénéfices majeurs de la méthode.

Le même ensemble de données-mères pouvant engendrer plusieurs jeux de données-filles, on procède à une autre sorte de regroupement.

REGROUPEMENT SUR NIVEAU ET GENRE D'ÉTUDES

Ce regroupement néglige les nuances de la situation au regard de l'emploi, et privilégie le type d'études suivies, en fixant seulement cinq états distincts :

n	néant	le sujet ne poursuit pas d'études cette année-là
k	teKnique	le sujet est dans un premier cycle professionnel (Bts, Dut, Deust ou professions de santé, de l'animation ou du travail social)
p	premier	le sujet est dans un premier cycle de formation générale (deug)
s	second	le sujet est dans un second cycle de formation générale (licence, pratiquement jamais maîtrise) qu'il n'achève pas cette année-là
l	licence	le sujet est dans une année de licence, et cette année-là il obtient ce diplôme.

L'analyse des séquences ainsi codées fournit, sur le choix de 10 classes (ensuite réduites à 9 parce que l'une d'entre elles présente une nuance sans intérêt), le schéma suivant².

A la différence de l'analyse précédente, la coupure des classes n'a pas été effectuée de façon manuelle, mais en acceptant la proposition automatique du logiciel, sur un critère de variation des classes (les classes conservées ont approximativement le même degré d'homogénéité).

Comme précédemment, on tente l'interprétation du schéma, en donnant à chaque classe un nom mnémotechnique pour en faciliter l'usage dans des traitements ultérieurs :

- La classe 1, p3s, comporte 38 sujets, et se caractérise par une seule année de second cycle, sans obtention, d'où le nom *bref2d*
- La classe 2, p3l avec 34 sujets, ressemble à la précédente, sauf que la licence est obtenue, d'où le nom de *licence*
- La classe 3, p3 avec 132 sujets, représente un passage rapide par le premier cycle général, sans tentative de second cycle (ailleurs qu'en sciences de l'Education), et reçoit le nom de *bref1^{er}*
- La classe 4, p3n4 avec 26 sujets, se caractérise par un premier cycle plutôt bref et suivi d'une période de travail d'environ quatre ans, avant la reprise d'études, d'où le nom de *1^{er} +trav*
- La classe 5, k3n5 avec 25 sujets, ressemble à la précédente, mais les études initiales sont professionnelles, d'où le nom de *pro+trav*
- La classe 6, k4 et 16 sujets, est dominée par une formation professionnelle rapide, avec éventuellement un peu de travail ensuite, d'où le nom de *brefPro*

2. NDLR : fig. 2 à la page 127.

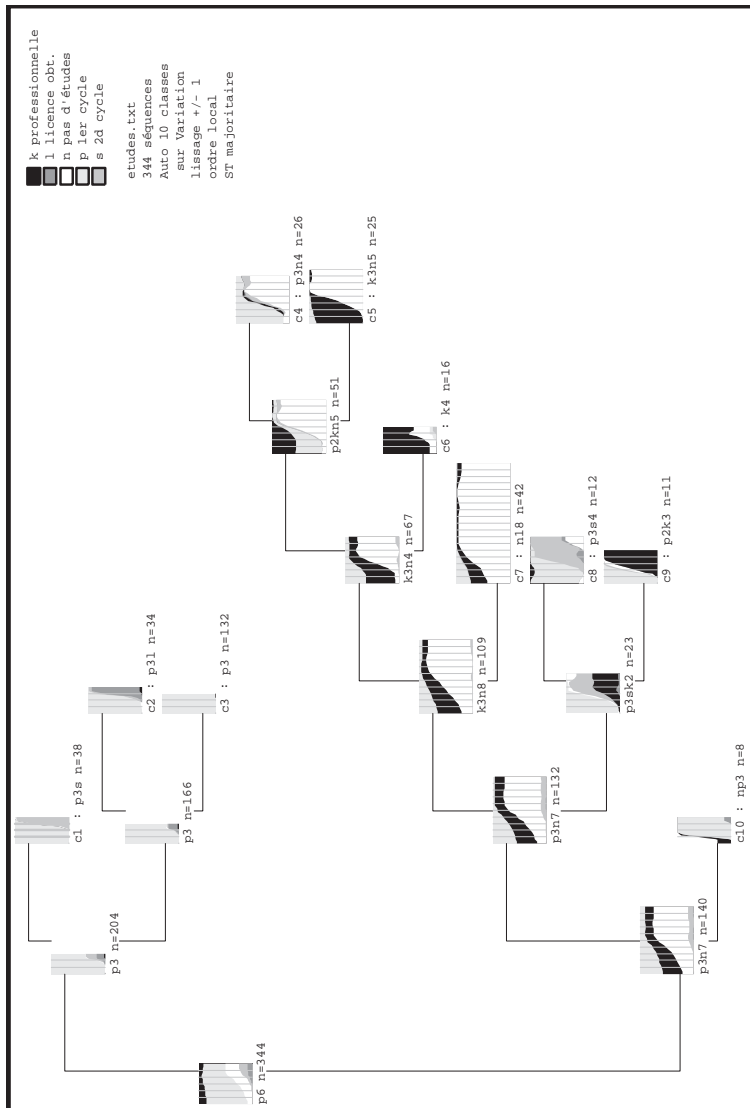


FIG. 2 – Sortie graphique d'ASEQ, avec les données niveau et genre d'études

- La classe 7, n18 pour 42 sujets, comporte d'éventuelles études initiales, générales ou professionnelles, pas nécessairement menées à leur terme, et suivies en moyenne d'une demi-carrière sans études. A ces sujets qui « reviennent de loin », on donne le nom de *Loin*
- La classe 8, p3s4 pour 12 sujets, représente le cas relativement rare de sujets qui ont passé plusieurs années en second cycle général, avec un peu de succès pour quelques-uns (la veine gris foncé). On leur donne le nom de *long2d*
- La classe 9, p2k3 et 11 sujets, offre le cas également assez rare d'étudiants qui ont suivi une formation professionnelle après environ deux ans de premier cycle général, réussi ou non (une très fine veine gris moyen suggère qu'au moins un sujet a même essayé le second cycle). Cette classe reçoit le nom de *1^{er} +pro*
- La classe 10, np3, 8 sujets, offre la particularité de présenter une année de non-études (ou, dans sans doute deux cas, de formation professionnelle) avant environ trois années de premier cycle général (et une licence dans un cas). Quelle que soit la signification de cette année de non-études (maternité, hésitation, voyage sabbatique ?), elle ne présente pas un grand intérêt statistique, et on choisit, en la négligeant, de joindre ces 8 sujets à la classe 3, *breff1^{er}*.

Ces deux typologies, obtenues en quelques minutes de travail, comme « récompense » du patient travail de codage des itinéraires (deux jours de travail tout de même), sont loin d'être aussi fouillées qu'elles pourraient l'être. Notamment, on n'utilise aucune pondération des états (*cf.* la section *Raffinements*), permettant d'exprimer que les différences entre eux ne sont pas toutes de même nature ou de même intensité, *etc.* Le but de la manœuvre est plutôt, en recoupant ces typologies avec d'autres variables, de donner une idée de la puissance de la technique utilisée.

LE RECOUPEMENT AVEC DES VARIABLES CLASSIQUES

ASEQ ne sait qu'analyser des séquences, les comparer et les organiser en classes de ressemblance. Or chaque séquence est associée à un individu statistique, qui présente d'autres caractéristiques, codées par d'autres variables, y compris des variables statiques exploitables dans un logiciel de dépouillement classique. Il est donc très intéressant de recouper ces typologies avec d'autres variables. Aseq permet l'exportation des variables typologiques sur les séquences vers ADSO (voir la rubrique Disponibilité des logiciels) et de là vers n'importe quel système de traitement de données, via le format d'échange dBase ®.

Dans le cadre de notre étude de cas, les deux typologies, réintégréées dans le corpus de base, portent les noms de « travetu 6 classes », pour le regroupement travail-études, et « etud. 9 classes » pour le regroupement sur genre et niveau d'études. Ces deux variables fournissent des croisements très significatifs avec de nombreuses

autres, parmi lesquelles on retient ici trois variables particulièrement intéressantes pour leur « interprétabilité » :

- Une variable « Accès (réduit) », qui décrit la modalité par laquelle les étudiants ont eu accès à la licence de sciences de l'Éducation, avec pour valeurs possibles « autreLic » (une autre licence), « diPro » (un diplôme professionnel), « validAcq » (validation des acquis de l'expérience professionnelle), « deug » (la modalité normale).
- Une variable « Classe d'âge », avec quatre classes représentant environ un quart de l'effectif chacune : [19-21], [22-23], [24-26], [27-50].
- Une variable « Situation au regard de l'EAD », qui dénote les rapports de l'étudiant avec l'enseignement à distance, avec comme valeurs possibles « présence » (tous les cours sur place), « distance » (tout à distance), « mixte+ » (une partie des unités à distance), « mixte- » (rien à distance, mais l'aurait souhaité).

Les croisements de ces trois variables entre elles ainsi qu'avec les deux typologies sur les séquences fournissent dans tous les cas des Khi^2 significatifs à .01, et donc des liaisons que le hasard n'aurait pu former que dans moins de 1 % des cas. Certes ces liaisons expriment une certaine redondance des variables entre elles, mais elles permettent également de proposer une description plus globale du public, qui se traduit par l'Analyse Factorielle de Correspondances Multiples qui suit³.

Un premier axe porte 74,06 % de l'inertie du nuage, un second 10,16 %. Cette somme de 84,22 % de l'inertie sur le plan $\text{axe1} \times \text{axe2}$ rend inutile de s'intéresser aux axes suivants. Pour faciliter la lecture des étiquettes, le second axe (vertical) est légèrement étiré : il semble posséder une longueur similaire au premier axe, alors qu'il ne devrait en représenter qu'un peu moins des $3/4$.

Les étiquettes de quatre de nos variables sont projetées sur le schéma, à l'emplacement correspondant au centre de gravité du groupe de sujets relevant de la même étiquette.

Les variables sont distinguées entre elles par le caractère utilisé :

- la classe d'âge est en caractères droits minces,
- la situation au regard de l'EAD en caractères droits gras,
- la typologie « travetu 6 classes » en caractères italiques minces,
- la typologie « etud. 9 classes » en caractères italiques gras.

Pour éviter de surcharger trop le schéma, une cinquième variable, la variable « Accès (réduit) » se trouve quant à elle représentée par de petits signes correspondant

3. NDLR : figure 3 à la page 130.

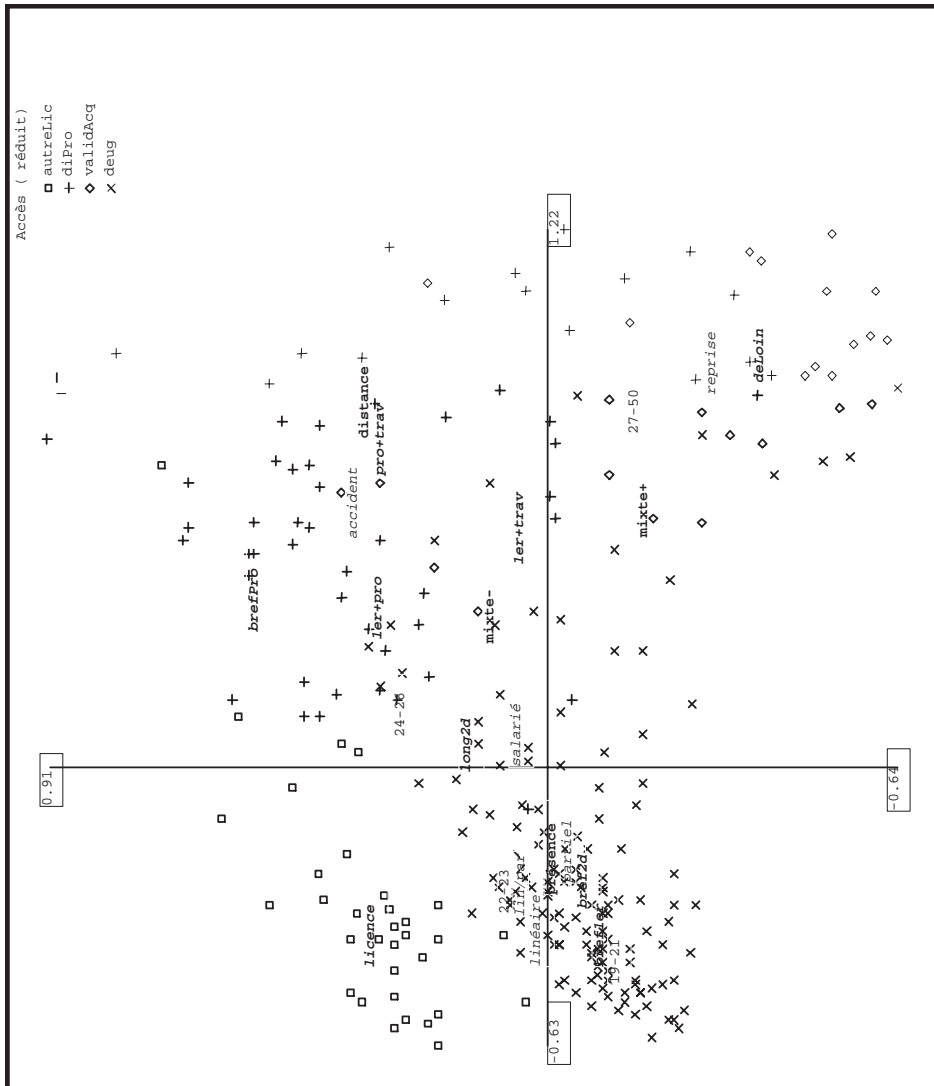


FIG. 3 – Analyse factorielle de correspondances multiples

à la position des sujets, avec un signe différent pour chaque valeur de cette variable (cf. légende en haut à droite).

Comme à l'accoutumée, l'interprétation d'un tel schéma se fait surtout en termes d'oppositions portées par les axes.

Le premier axe, horizontal, oppose :

- à gauche, une population assez homogène dans ses caractéristiques (densité de points), jeune (19-23 ans), participant aux enseignements en présence, arrivée en licence par un Deug (signe x) ou une autre licence (signe carré) par des parcours de formation rapides dans l'enseignement général (bref1er, bref2d ou licence) et un rapport au travail qui ne va pas au delà du temps partiel (linéaire, lin/par, partiel) ;
- à droite, son contraire : une population variée dans ses caractéristiques (dispersion des points), plus âgée (24 à 50 ans), usant du télé-enseignement ou souhaitant le faire (mixte-, mixte+, distance), arrivée en licence par un diplôme professionnel (signe +) ou une validation d'acquis (signe losange), avec des parcours de formation plus longs, complexes, parfois entrecoupés de travail, plus souvent avec des diplômes professionnels (brefPro, 1^{er}+pro, pro+trav, 1^{er}+trav, deLoin) et une implication systématique dans le travail à plein temps (salarié, accident, reprise).

Le second axe, vertical, est plus difficile d'interprétation. Il ne conserve que beaucoup moins d'inertie que le premier, et semble opposer les âges moyens aux extrêmes, les parcours accidentés aux parcours de reprise, les formations professionnelles aux validations sans diplôme, la licence aux Deug. Il offre la particularité intéressante de contribuer, avec le premier axe, à un découpage du plan en quatre quadrants approximativement dédiés aux quatre modalités d'accès (réduit). On aurait pu aussi projeter sur le même schéma la profession des sujets : on ne serait sans doute pas étonné de trouver, dans le quadrant haut-droit, des aides-éducateurs et des surveillants, et, dans le quadrant bas droit, des instituteurs en reprise de formation.

Le lecteur pardonnera, on l'espère, le caractère rapide de l'analyse ci-dessus, qui a un peu l'allure d'une bande-annonce publicitaire pour l'analyse des séquences. De fait, il s'agissait de montrer que les résultats de cette méthode d'analyse ne restent pas isolés, mais viennent rejoindre et renforcer des données analysées de manière plus classique.

Toutefois, la relative facilité avec laquelle l'ensemble de la démarche paraît livrer des résultats intéressants ne doit pas masquer l'ampleur de la responsabilité de l'opérateur dans les choix qu'il opère. On l'avait déjà vu, avec « Les enjeux du codage », en amont de l'analyse. La phase de traitement fournit elle aussi de nombreuses options et variantes : pas plus que les autres méthodes de traitement de données, l'analyse des séquences ne fournit *the one good way*, l'illusoire démarche

préférable à toutes les autres à tous points de vue.

RAFFINEMENTS

Un élément important de la souplesse d'emploi du logiciel ASEQ est la *gestion interactive du découpage en classes* (ou groupes). Au lancement du traitement sur un ensemble de données, le logiciel fournit une typologie en 10 classes ; plus exactement, il *montre* une typologie en 10 classes, partie émergée d'une décomposition complète de l'ensemble des sujets, jusqu'aux individus, au moyen de bifurcations, c'est-à-dire d'embranchements binaires. En d'autres termes, ce qui est calculé en profondeur, c'est une structure complète de chou-fleur ; ce qui est affiché, c'est une proposition de découpage en 10 bouquets. Ce découpage automatique proposé est effectué selon un critère de variation, c'est-à-dire que les groupes résultants sont à peu près au même niveau d'*homogénéité*.

Intuitivement, l'homogénéité d'un groupe doit traduire le fait que ses éléments constitutifs se ressemblent beaucoup. Dans le système de dissimilarité basée sur le calcul de la variation, cette dernière peut être considérée comme une mesure d'hétérogénéité. Un groupe homogène est donc un groupe dont la variation est faible.

Une commande alternative permet de changer le nombre de bouquets, mais aussi d'employer un critère de taille des classes, où les bouquets ont à peu près le même effectif. Ceci pour le calcul automatique. On dispose aussi du découpage *manuel*. Cliquer sur une feuille (vignette terminale, à droite) dans l'arborescence ouvre cette feuille, c'est-à-dire qu'elle se transforme en une bifurcation d'où partent deux feuilles. Inversement, cliquer sur une bifurcation la referme, et replie tout ce qui est en-dessous d'elle en une feuille unique. Enfin, il faut savoir que la méthode utilisée pour fabriquer le « chou-fleur », la Classification Hiérarchique Ascendante, présente le défaut d'être un peu sensible à l'ordre d'examen des sujets, et donc, même si le choix d'un ordre canonique (par proximité croissante avec le barycentre du nuage) garantit que les résultats sont toujours les mêmes à partir des mêmes données, on observe qu'à un niveau de coupure donné, si la plupart des sujets sont bien classés, il reste souvent un petit nombre de sujets mal classés, c'est-à-dire qui seraient mieux à leur place dans une autre classe que celle où ils sont. Il est donc recommandé, quand on est satisfait de la coupure obtenue (et on verra ci-après sur quels critères on peut être satisfait), d'utiliser la commande de *stabilisation* des groupes. Celle-ci a pour effet d'examiner, pour chaque sujet, s'il n'existe pas un groupe où il serait mieux que dans le sien, et alors de le déplacer. Evidemment, les groupes s'en trouvent un peu modifiés : aussi, on doit recommencer jusqu'à ce qu'il n'y ait plus aucun candidat au reclassement (ou jusqu'à un nombre maximum de fois pour éviter les navettes d'éléments peu classables). Cette technique, issue de ce qu'on a appelé

l'Algorithme des Nuées Dynamiques, est ici applicable parce que le nombre de mal classés initiaux étant faible, leur transfert modifie peu les groupes, et la méthode converge très vite vers la stabilité.

Comme on peut s'en rendre compte, la liberté de l'opérateur est grande. Dans ces conditions, puisqu'une multitude de solutions sont possibles, laquelle choisir? Le logiciel n'offre pas de critère formel permettant de trancher. Les critères sont donc ailleurs : comme d'habitude avec les typologies, une bonne coupure est celle où les groupes sont suffisamment différenciés pour qu'on puisse les décrire et les nommer, et suffisamment peu nombreux pour rester utilisables dans l'exploitation statistique (éviter l'émiettement). Il s'agit donc d'un compromis qui relève de la sémantique des données et de la communication avec l'éventuel lecteur. En fait les deux aspects, possibilité de décrire et non-dispersion, sont-ils probablement les deux faces d'une même nécessité : dès qu'on a fait le choix d'une approche réductrice (c'est le cas puisqu'on concentre dans quelques catégories la fascinante diversité des individus), il convient d'en tirer le bénéfice maximum, qui est de parvenir à un nombre assez réduit de cas bien identifiés pour qu'on puisse tenir à leur propos un discours intelligible, communicable et susceptible d'améliorer la connaissance qu'on a de la réalité. A cet égard l'épreuve de la nomination-description des classes obtenues paraît cruciale. Des classes indescriptibles sont également inintelligibles et donc inutiles. Ceci étant dit, si le logiciel ne peut choisir à la place du chercheur, il ne le laisse pas non plus totalement démuné : une commande d'*aide à l'interprétation* de l'arborescence des classes peut grandement faciliter les choses.

Le document qui suit est le tableau d'aide à l'interprétation correspondant à la typologie en 10 classes sur « niveau et genre d'études » étudiée précédemment⁴

Le système d'indentation des paragraphes reproduit l'arborescence des bifurcations. Les nœuds terminaux (feuilles) n'apparaissent pas, car les informations fournies ne concernent que les bifurcations. Pour chacune de celles-ci, il est rappelé sa séquence-type et les séquences-types (S-T) des deux nœuds en lesquels elle se décompose : $p3 \rightarrow p3s/p3$, à la première ligne, signifie que le nœud dont la S-T est $p3$ se décompose en deux nœuds plus petits, ayant pour S-T respectivement $p3s$ et $p3$. Le deuxième $p3$ se décompose ensuite en $p3l$ et $p3$. On ne trouve pas de description de la décomposition de $p3s$, précisément parce que, s'agissant d'une feuille, il ne se décompose pas. On ne doit pas s'étonner que plusieurs nœuds aient la même S-T, puisqu'il s'agit de représentations tendancielle et majoritaires. Simplement, un $p3$ descendant d'un autre $p3$ est nécessairement plus homogène que son ascendant, qui devait être un $p3$ avec un petit quelque chose d'autre, pas assez puissant pour se faire entendre.

4. NDLR : figure 4 à la page 134.

$p3 \rightarrow p3s / p3$ $\begin{array}{cc} n & p \\ 38\% & 60\% \end{array}$	
$p3 \rightarrow p3l / p3$ $\begin{array}{cc} l & p \\ 40\% & 58\% \end{array}$	
$p6 \rightarrow p3 / p3n7$ $\begin{array}{ccc} k & n & p \\ 7\% & 33\% & 60\% \end{array}$	
	$p2kn5 \rightarrow p3n4 / k3n5$ $\begin{array}{ccc} k & n & p \\ 63\% & 26\% & 11\% \end{array}$
	$k3n4 \rightarrow p2kn5 / k4$ $\begin{array}{ccc} k & n & p \\ 63\% & 26\% & 11\% \end{array}$
	$k3n8 \rightarrow k3n4 / n18$ $\begin{array}{ccc} k & n & p \\ 25\% & 67\% & 7\% \end{array}$
	$p3n7 \rightarrow k3n8 / p3sk2$ $\begin{array}{cccc} k & n & p & s \\ 6\% & 63\% & 19\% & 12\% \end{array}$
	$p3sk2 \rightarrow p3s4 / p2k3$ $\begin{array}{cc} k & s \\ 60\% & 38\% \end{array}$
$p3n7 \rightarrow p3n7 / np3$ $\begin{array}{cc} n & p \\ 31\% & 64\% \end{array}$	

FIG. 4 – Contribution des états et des groupes à la variation

Le plus intéressant est ce qui est en dessous : des états sont cités, avec en-dessous un pourcentage. Il s'agit d'une ventilation de la variation entre les deux groupes selon les états qui en sont la cause ; dans le premier exemple, la différence entre les deux groupes est due pour 38 % aux effets de la répartition de densité de l'état p , et pour 60 % aux effets de l'état s . Les totaux n'atteignent pas tous 100 %, parce que les influences faibles sont négligées. Cette indication de ce qui différencie les classes est des plus précieuses pour leur interprétation. On perçoit sans doute que la mise au point d'un découpage utile suppose quelques essais et erreurs, quelques allers-retours entre l'image de l'arborescence et l'aide à l'interprétation. La présentation de celle-ci pourrait sûrement être améliorée, et sans doute le sera-t-elle avec l'aide des usagers : il ne s'agit après-tout que d'une bêta-version (une version déjà entièrement fonctionnelle, mais non finale, d'un logiciel, diffusée dans une collectivité d'usagers avertis pour critique et mise au point). Au reste, il arrivera souvent qu'on crée plusieurs niveaux de typologie sur les mêmes données, selon les éléments sur lesquels on veut attirer l'attention. La pertinence des niveaux choisis, tant en termes de description qu'en termes de recoupement avec d'autres variables, apparaît également lors de la réintégration des variables typologiques dans un logiciel de traitement classique.

Les choix du codage initial soulèvent le problème de l'*homogénéité du système d'états*. La question peut se formuler ainsi : les différents cas de figures repérés par les états sont-ils tous du même degré de finesse ? Encore autrement dit, est-ce que les différences entre chaque paire de ces états ont toutes la même importance ? Un exemple : j'étudie, à la suite de plusieurs sociologues de l'éducation, les stratégies des familles au regard des choix privé/public en matière d'établissement d'enseignement. Je décide donc de coder l'itinéraire scolaire d'un enfant par les types d'établissement qu'il fréquente successivement, à raison d'un par an (qu'on nous fasse momentanément grâce des problèmes liés à ceux qui fréquentent plusieurs établissements successifs la même année – disons qu'on code l'établissement où on commence l'année). Je dispose de données extrêmement détaillées qui me permettent de savoir, s'agissant des établissements privés, s'ils sont confessionnels (et de quelle confession) ou commerciaux à but lucratif, ou encore associatifs ; je sais même, pour les établissements publics, si la présence de l'enfant est conforme ou non à la carte scolaire (ce n'est certes pas une caractéristique de l'établissement, mais de l'usage qui en est fait, et c'est bien cela qu'on étudie – qu'est-ce que vous dites ? Pratiques consuméristes à l'intérieur même du service public ?).

J'ai un vrai problème de codage. Le logiciel, comme tout logiciel, n'a aucune conscience sémantique. La différenciation entre deux séquences est calculée comme la somme des carrés des différences (cumulées) de densité, étape par étape (les séquences sont divisées en un nombre arbitraire d'étapes) et état par état.

Sauf consigne particulière, les états ont tous la même importance individuelle dans ce processus, ce qui ne reflète mes intentions que si j'ai choisi mes états en respectant rigoureusement la règle d'homogénéité. En l'occurrence, cela me condamne pratiquement à opposer seulement privé et public, ce qui est un peu pauvre au regard de mes données ; seulement, si j'introduis les nuances citées ci-dessus, je vais autant différencier entre une séquence chargée en enseignement catholique et une séquence chargée en enseignement protestant qu'entre cette dernière et une séquence intégralement laïque et obligatoire ; autrement dit, le choix de l'école publique devient une nuance comme une autre, ce qui n'est pas nécessairement correct du point de vue de ma problématique.

Pour résoudre ce dilemme, le logiciel ASEQ offre la possibilité de *pondérer les états*, c'est-à-dire de leur donner un poids. Par défaut, en l'absence de pondération, les états ont tous le même poids de 1. Si j'attribue un autre poids à un état, 5 par exemple, sa contribution à la différenciation entre séquences sera multipliée par 5 avant d'être ajoutée à la *variation globale*.

La modification par rapport à la formule de calcul présentée plus haut est légère. Les contributions de chacun des états sont calculées de même manière que précédemment (position par position, la somme des carrés des différences entre la densité cumulée-avant et la densité cumulée-après entre chacune des classes et la classe qui les rassemblerait), mais sont affectées d'un coefficient (le poids) avant sommation dans la variation globale entre les classes.

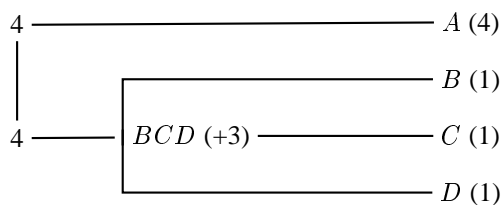
Je puis ainsi conférer des poids variés aux différents états, qui joueront donc des rôles proportionnels à leur poids dans les décisions de regroupement et de séparation des séquences. Il est même possible de donner à un état un poids nul : il ne jouera aucun rôle dans la constitution des groupes, mais apparaîtra quand même, de sorte que s'il est davantage présent dans certains groupes de séquences que dans d'autres, c'est qu'il y est comme une variable dépendante. Par exemple, dans une étude sur les itinéraires professionnels de formateurs d'adultes, la dernière étape de toutes les séquences était forcément l'une des deux suivantes : [formateur de base] ou [formateur cadre], puisque l'enquête ne concernait que des formateurs. En donnant à ces deux états le poids 0, on pouvait faire apparaître clairement que la probabilité d'aboutir dans l'un de ces états plutôt que l'autre n'était pas du tout la même selon l'itinéraire antérieur : le constat n'avait rien de redondant, parce que ces deux états, d'un poids nul, n'avaient en rien contribué aux mécanismes qui les rendaient plus probables, et de façon très contrastée, dans certaines familles d'itinéraires que dans d'autres.

Donner des poids différents aux états ne résout pas tous les problèmes d'homogénéité du système d'états. A supposer que je dispose d'un état *A*, que j'aimerais

opposer systématiquement à trois autres états B , C et D , lesquels sont, d'un certain point de vue, de simples variantes d'un même état. En fait je voudrais que le *contraste* entre A (qui pourrait être l'enseignement public) et n'importe lequel de B , C ou D (qui pourraient être des variétés d'enseignement confessionnel) pèse, disons, quatre fois plus que le contraste entre deux états quelconques pris dans B, C, D . Comment faire ? En accordant un poids au groupe BCD . Dans le calcul de la variation entre séquences, il y aura un temps pour calculer la contribution propre de chacun des états A, B, C, D , mais aussi un temps pour y ajouter la contribution propre des entités particulières que sont les groupes, à l'intérieur desquels on ne distingue pas les éléments ; autrement dit, BCD veut dire « B ou C ou D ». Si j'écris (dans le fichier de paramétrage des données) :

A	4	B	1
C	1	D	1
BCD	3		

tout se passe comme si j'avais créé l'arborescence suivante :



Le calcul de la variation entre deux classes se fait en deux étapes. La contribution des états élémentaires est calculée pour chaque état, avec son poids (4,1,1,1), puis est calculée la contribution des regroupements d'état, selon le même principe à ceci près que les états constituant le groupe sont considérés comme un seul et même état, et que le groupe a lui-même son poids (3).

En cas de contraste entre A et C , les différences issues de ce contraste seront pondérées par 4 (côté A) et aussi par 4 côté C (3 pour BCD et 1 pour C lui-même) ; ce contraste pèsera en tout 8 coefficients. En cas de contraste entre B et C , les différences seront pondérées par 1 (côté B) et par 1 (côté C), ainsi que par 0 côté BCD , puisque B et C n'y sont pas distincts ; ce contraste pèsera en tout deux coefficients, et donc quatre fois moins que le précédent. A noter que dans le logiciel ASEQ, les états non pondérés sont réputés pondérés à 1, ce qui rend inutiles les lignes B 1, C 1 et D 1. De même, le fichier de paramétrage étant distinct du fichier

de données qui contient les séquences elles-mêmes, rien n'empêche d'expérimenter et d'exploiter plusieurs pondérations différentes sur les mêmes données.

Un autre aspect que l'opérateur peut contrôler est celui du mode de restitution des Séquences Typiques, c'est-à-dire de ces *pseudo-séquences* qui sont supposées résumer l'ensemble des séquences individuelles des sujets composant une classe de la typologie. Trois variantes sont possibles ; dans tous les cas on utilise le compactage des S-T, c'est-à-dire que *E4* veut dire *EEEE* :

- méthode majoritaire : en chaque position est retenu l'état dont la densité est la plus élevée. C'est la méthode utilisée dans les exemples de cet article. La S-T de la première classe dans l'analyse des données « Travail & études » est *E4w3* ;
- méthode sérielle : des séries continues d'états sont représentées, d'une longueur proportionnelle à la somme des densités de l'état sur la série, dans l'ordre des positions moyennes. Chaque état n'apparaît que dans une seule série, à son rang moyen et sur sa longueur moyenne. Opportun si les données sont telles qu'un même état n'a pas de raison de revenir en plusieurs séries. La S-T de la même classe devient *E3plw2* ;
- méthode cumulative : en partant de la fin de la séquence, un état apparaît dans une position donnée si le cumul de ses densités est le plus élevé parmi les états. S'il apparaît, on l'affiche et on soustrait 1 à ce cumul des densités (quelque chose comme le système électoral du plus fort reste). La S-T de la même classe devient *E2pEwSw*.

La première méthode est la plus synthétique, elle a l'inconvénient de défavoriser les états rares ou dont la position dans les séquences varie beaucoup d'une séquence à l'autre (dont la probabilité d'apparition n'est pas spécialement début ou milieu ou fin). Les deux autres méthodes apportent donc des informations complémentaires ; le choix dépend de ce qu'on souhaite mettre en évidence.

La représentation des différents états par des « veines » de couleur est, même si cela semble un peu ludique, un des éléments les plus importants de la technique exposée ici, dans la mesure où elle permet une appréhension intuitive, non verbale, des contrastes entre les classes de séquences, pour peu que les couleurs soient bien choisies. Certes, la méthode fonctionne aussi avec les grisés — c'est sans doute le cas dans cet article — et prochainement avec des rayures et des motifs en noir et blanc, mais rien ne remplace l'effet d'un schéma colorié de manière appropriée. L'auteur a éprouvé une grande satisfaction la première fois que l'écran lui a restitué ce qu'il avait pourtant cherché à obtenir - tant c'était beau, et facile à comprendre, et facile à comprendre *parce que* beau. Le logiciel ASEQ offre donc la possibilité d'affecter à chaque état une teinte préprogrammée, ou une teinte à programmer soi-même en mélangeant dans diverses proportions du rouge, du vert et du bleu, ou un grisé. Evi-

demment, le choix des couleurs est arbitraire, mais il paraît conseillé de se servir des ressemblances et des différences pour exprimer les proximités et les distances entre état, un peu comme avec le système des pondérations. Ainsi opposera-t-on un état rouge à des états en dégradés de bleu, *etc.* ...

POUR CONCLURE

La méthode rapidement exposée dans cet article nécessite vraisemblablement un certain apprentissage avant de livrer ses meilleures productions. La liberté même dont dispose l'opérateur (mais elle est peut-être seulement plus visible dans le cas présent, par rapport à d'autres démarches) suggère que cet apprentissage gagnera à connaître des moments collectifs d'échange et de contrôle mutuel, au sein des équipes de chercheurs.

BIBLIOGRAPHIE

- DUBUS Alain (2000) « Une méthode d'analyse des séquences », Paris, *Bulletin de méthodologie sociologique* n° 65, Janvier, pp. 33–57.
- DUBUS Alain (2000) « Enquêtes par questionnaire : lesvaluateurs de représentation », *Les cahiers THÉODILE* n° 1, Novembre, Université de Lille III.
- DUBUS Alain (1999) *ASEQ 1.0, logiciel d'analyse des séquences*, Notice polycopiée 22 p. et logiciel, UFR des Sciences de l'Éducation, Octobre.
- DUBUS Alain (1998) *Adso 3.20 Mode d'emploi* (150 p.), Avec Adso 3.22, version revue, corrigée et augmentée, Logiciel sous Windows 3.11, 95 et 98, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- DUBUS Alain (1998) *Méthodes et pratiques du traitement statistique informatisé en Sciences Humaines avec Adso 3. Étude de cas.* (112 p.), Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

DISPONIBILITÉ DES LOGICIELS

Le logiciel ASEQ, actuellement disponible en version 1.0, n'est pas diffusé commercialement. Il est distribué gratuitement (version 1.0 uniquement pour Windows) par l'auteur, avec sa documentation et des jeux d'exemples, à tout chercheur ou étudiant avancé qui se fait connaître par un mél à dubus@univ-lille3.fr en précisant qui il est et pourquoi il souhaite regarder cette affaire de plus près. L'auteur aimerait recueillir des réactions, tant sur l'état actuel du logiciel que sur la méthode, par le même canal.

Le logiciel Adso, auquel il est fait allusion dans l'article, a été écrit à partir de l'hiver 92-93, avec la bêta-version de Delphi 1 de Borland. Stabilisé sous la version 3.22, il est diffusé depuis quelques années par les Presses Universitaires du Septentrion (cf. Bibliographie).

Une réécriture complète, ne conservant que les éléments les plus performants du « moteur » d'analyse des données, est en cours, et doit voir le jour en 2002. Développée simultanément sous Windows et sous Linux avec Delphi 6 et Kylix, elle portera le nom de NESTOR, et sa version professionnelle-recherche intégrera les fonctionnalités d'ASEQ, et bien d'autres choses ...